http://www.humanityspace.com
http://www.humanityspace.net
http://www.humanityspace.ru
http://www.гуманитарноепространство.рф





Том 8, No 3 Volume 8, No 3
2019

ISSN 2226-0773

HUMANITY SPACE INTERNATIONAL ALMANAC

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО МЕЖДУНАРОДНЫЙ АЛЬМАНАХ

Том 8, No 3
Volume 8, No 3

ISSN 2226-0773

HUMANITY SPACE
INTERNATIONAL ALMANAC

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО
МЕЖДУНАРОДНЫЙ АЛЬМАНАХ

Том 8, No 3
Volume 8, No 3

2019

Гуманитарное пространство. ***Международный альманах*** **ТОМ 8, No 3, 2019**

Humanity space. ***International almanac*** **VOLUME 8, No 3, 2019**

Веб-сайт / Website: **http://www.humanityspace.com**
http://www.humanityspace.net
http://www.humanityspace.ru
http://www.гуманитарноепространство.рф

Издательство / Publishers:
Международная академия образования / International Academy of Education
121433, Россия, г. Москва, Большая Филёвская ул., 28, корп. 2
Bolshaya Filevskaya, str., 28, building 2, Moscow 121433 Russia
[Высшая Школа Консалтинга / Higher School Consulting]

Напечатано / Printed by:
ООО «АЕГ Груп» / A.E.G Group
123100, Россия, г. Москва, 2-я Звенигородская ул., д. 12, стр. 5
2nd Zvenigorodskaya str., 12, building 5, Moscow 123100 Russia

Дата выпуска / Date of issue: **26.03.2019**
Реестр / Register: **ISSN 2226-0773**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
EDITORIAL BOARD

Жарков Анатолий Дмитриевич / Zharkov Anatoliy Dmitrievich
доктор педагогических наук, профессор / Dr. of Pedagogical Sciences, Professor
заслуженный работник культуры Российской Федерации / Honored Worker of Culture of the Russian Federation
академик Российской академии естественных наук / Academician of the Russian Academy of Natural Sciences
академик Российской академии педагогических и социальных наук / Academician of Russian Academy Pedagogical and Social Sciences
академик Международной академии информатизации / Academician of the International Academy of Informatization
Московский государственный институт культуры
Moscow State University of Culture

Кадников Виталий Валерьевич / Kadnikov Vitaly Valerevich
кандидат биологических наук / PhD of Biological Sciences
Институт биоинженерии, ФИЦ Биотехнологии РАН
Institute of Bioengineering, Federal Research Center “Fundamentals of Biotechnology” of the Russian Academy of Sciences

Ласкин Александр Анатольевич / Laskin Alexandr Anatolevich
доктор педагогических наук, профессор / Dr.of Pedagogical Sciences, Professor
Международная академия образования
International Academy of Education

Манн Юрий Владимирович / Mann Yuriy Vladimirovich
доктор филологических наук, заслуженный профессор РГГУ / Dr. of Philological Sciences, Professor Emeritus
академик Российской академии естественных наук / Academician of the Russian Academy of Natural Sciences
Российский государственный гуманитарный университет
Russian State University for the Humanities

Оленев Святослав Михайлович / Olenev Svyatoslav Mikhaylovich
доктор философских наук, профессор / Dr. of Philosophical Sciences, Professor
Московская государственная академия хореографии
Moscow State Academy of Choreography

Пирязева Елена Николаевна / Piryazeva Elena Nikolaevna
кандидат искусствоведения / PhD of Art Criticism
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской Академии Образования»
Federal State Budget Research Institution «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education»

Подвойский Василий Петрович / Podvoysky Vasily Petrovich
доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор
Dr. Of Pedagogical Sciences, PhD of Psychological Sciences, Professor
Московский Педагогический Государственный Университет
Moscow State Pedagogical University

Поль Дмитрий Владимирович / Pol` Dmitriy Vladimirovich
доктор филологических наук, профессор / Dr. of Philological Sciences, Professor
Московский Педагогический Государственный Университет
Moscow State Pedagogical University
Полюдова Елена Николаевна / Polyudova Elena Nikolayevna
(США: Калифорния / USA: California)
кандидат педагогических наук / PhD of Pedagogical Sciences
Окружная библиотека Санта Клара
Santa Clara County Library
Сёке Каталин / Szoke Katalin (Венгрия / Hungary)
кандидат филологических наук, доцент / PhD of Philological Sciences, assistant professor
Института Славистики Сегедского университета
Institute of Slavic Studies of the University of Szeged
Стукалова Ольга Вадимовна / Stukalova Olga Vadimovna
доктор педагогических наук, доцент / Dr. of Pedagogical Sciences, assistant professor
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии» Российской Академии Образования»
Federal State Budget Research Institution of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education and Culture»
Темиров Таймураз Владимирович / Temirov Taymuraz Vladimirovich
доктор психологических наук, профессор / Dr.of Psychological Sciences, Professor
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Московской области «Чеховский техникум»
State Budget Professional Educational Institution of the Moscow Region “Chekhov Technical College”
Табачникова Ольга Марковна / Tabachnikova Olga Markovna
(Великобритания: Престон / United Kingdom: Preston)
доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, доцент / Doctor of Philosophy (in Franco-Russian Studies and in Mathematics), assistant professor
Университет Центрального Ланкашира
University of Central Lancashire
Щербакова Анна Иосифовна / Shcherbakov Anna Iosifovna
доктор педагогических наук, доктор культорологии, профессор / Dr. of Pedagogical Sciences, PhD of Culturological Sciences, Professor
Московский государственный институт имени А.Г. Шнитке
действующей член Международной академии наук педагогического образования
Moscow State Institute of Music named A.G. Schnittke
member of the International Academy of Science Teacher Education

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 230-235

Сохранение национальных традиций на занятиях вокалом как воспитательно-просветительский фактор творческого развития молодёжи в дополнительном художественном образовании

П.Б. Беккерман[1], А.В. Вязников[2]

[1,2]Московский городской педагогический университет
129226, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, кор. 1
Moscow City Pedagogical University
2nd Agricultural Passage, 4, building 1, Moscow 129226 Russia
[1]e-mail: pavelbek@mail.ru
[2]e-mail: vyaznikovav@mgpu.ru

Ключевые слова: национальные традиции, стилизация в вокальном искусстве, воспитание толерантности, студии дополнительного образования, просветительская функция и патриотизм, уважение к истории народов, творческое развитие обучающихся.
Key words: national traditions, stylization in vocal art, education of tolerance, additional education studios, educational function and patriotism, respect for the history of peoples, creative development of students.
Резюме: В данной статье авторы рассуждают о необходимости сохранения национальных традиций в современном песенном творчестве. Они показывает возможности для творческого развития молодёжи в условиях вокальной студии дополнительного образования в процессе воспитания толерантности и уважения к истории и культуре народов России. В качестве средства для сохранения культуры и истории народов России авторы предлагают использовать метод стилизации современных песен социальной направленности.
Abstract: In this article, the authors discuss the need to preserve national traditions in modern song creation. They show the possibilities for the creative development of young people in the context of vocal studio of additional education in the process of nurturing tolerance and respect for the history and culture of the peoples of Russia. As a means to preserve the culture and history of the peoples of Russia, the authors propose to use the method of stylizing contemporary songs of a social orientation..
[Bekkerman P.B.[1], Vyaznikov A.V.[2] Preservation of national traditions in vocal classes as an educational and educational factor in the creative development of young people in additional art education**]**

Традиционная народная культура и культурное наследие народов России - это два базовых понятия, являющихся частью национального самоопределения и национальной идентичности каждого народа. Поэтому употребление в отношении этих понятий слова «актуальность» вызывает странные мысли о тех,

кто позволяет себе уйти от своих корней, забыть свою историю и культуру. Забота о процветании своей страны требует от каждого любви и уважения к собственной истории и культуре, а значит уважения и толерантного отношения к культуре каждого народа, населяющего нашу страну. В этой связи нам хотелось бы поговорить о национальных особенностях народов России в музыкальном песенном творчестве в контексте музыкальной стилизации, синтеза различных культур в контексте воспитания молодёжи.

В рамках многонационального российского государства под национальными традициями следует понимать давние российские традиции в сочетании с традициями всех народов и народностей, населяющих нашу страну. Каждый из народов подчеркивает свой главный элемент в своих культурных образцах. Когда мы говорим о русской песне, то подразумеваем как раздолье и мелодичность, так и удаль, Вспоминая музыку северных народов, мы подчеркиваем особые вибрации, специфическое гортанное пение и высокую энергетику. В музыке Северного Кавказа сразу же представляется зажигательный мужской танец и грациозно плывущая в танце женщина. Хотя и там есть мелодичные и лирические образцы.

В современном музыкальном пространстве можно заметить массовый интерес к народной музыкальной культуре, но это чаще явление региональное. В больших городах известны чисто общинные и узкопрофессиональные музыкальные объединения, популяризирующие данный жанр. Вместе с тем, анализ музыкальных пристрастий населения указывает на заметную популярность восточных мелодий. В этой связи не удивляют быстрые взлёты в хит-парадах исполнителей с Северного Кавказа или же их определённых песен.

Таким образом, при существующем запросе на такую музыку существует возможность эффективного использования таких тенденций в образовательно-просветительских целях. Как правило, сами исполнители в подавляющем большинстве поют не обремененные содержанием песни о любви, поэтому необходим творческий поиск и создание нового интересного музыкально-поэтического материала.

В рамках творческой и общественной деятельности

одному из авторов данной статьи представилась возможность сотрудничать с поэтами Северного Кавказа. Благодаря этому появилось много интересных песен как о городах и республиках, природе и красотах, так и об обычаях и традициях самого южного края нашей Родины. Эти песни являются примером стилизации как народной, так и эстрадной музыки, однако в музыкально-поэтическом содержании угадывается основная стилистическая принадлежность.

Целью рассмотрения специальных занятий по выше упомянутому социально направленному песенному материалу является как педагогическая самопрезентация (Кабкова, 2011) авторов статьи, так и демонстрация воспитательно-просветительского потенциала межрегионального творчества для педагогической деятельности в кружках и студиях дополнительного художественного образования в РФ. Вот краткий обзор содержания занятий.

«Горянка» (Беккерман П. 2019в) - песня смешанного стиля, написанная на стихи народного поэта Карачаево-Черкесской республики Азрета Акбаева. Тема славного образа женщины - хранительницы очага всегда остаётся актуальной в нашей стране. Проникновенная мелодия в современном электронном звучании представляется интересной для молодёжи, равно как и краткое знакомство с регионом России, о котором поется в песне. Однако обучающиеся имеют возможность услышать данное произведение в иных интерпретациях, что показывает им многообразие прочтений одного и того же стихотворения.

«Черкеска» (Беккерман, 2019б) - песня в восточном стиле на стихи Хизира Тахтамышева, которая посвящена знаменитой одежде адыгского (черкесского) народа. Носят черкеску представители разных народов Кавказа, поэтому вряд ли в России найдется, человек не видевший ее. Именно в черкесках танцуются красивые и зажигательные кавказские танцы. Интересно, что на языке черкесов название одежды звучит «Адыга-Фаша», именно такое словосочетание звучит в припеве песни. Несложно заметить похожесть слова «фаша», что значит одежда, на английское «Fashion», что переводится как фасон, стиль мода. Возможно, это совсем не случайность, ведь черкесы

- это очень древний народ.

И, наконец, песня «Речка» (Беккерман, 2019а) - пример стилизации под русский народный стиль. Это подвижная плясовая песня на стихи классика советской песни Виктора Гина - автора стихов таких хитов как «Зорька алая», «Поговори со мною, мама». В основе песни лежит традиционный русский сюжет про несчастную любовь и грустный финал, однако народная стилистика совершенно не делает песню грустной.

Знакомство с новым музыкальным материалом, а как результат получение новых сведений из разных областей знания, происходит в неформальной и творческой атмосфере, когда само по себе возникает желание культурного и эстетического обогащения. С музыкальной же точки зрения, молодёжь погружается в мир интересных ритмических решений, познаёт ладовые особенности других музыкальных культур.

Выше продемонстрированные занятия пробуждают у молодёжи интерес к собственной истории и культуре через уважение и толерантное отношение к другим народам и культурам, что очень важно в условиях глобализации и засилья гаджетов (Лазарев, Ласкин, 2016). Кроме того, знакомство с различными манерами пения и музыкальными интерпретациями расширяет кругозор молодёжи, открывает новые горизонты для собственного творческого развития. Это способствует и формированию духовных ценностей в процессе становления личности обучающихся (Уколова и др., 2016), что приводит их к пониманию того, что народные традиции замечательно сочетаются с талантливыми современными произведениями, и такой синтез традиционного с современным является культурным богатством нации и всей цивилизации.

Выше изложенные методы можно применять и в среде высшего профессионального образования при преподавании эстрадного вокала будущим профессиональным исполнителям. Данная сфера обладает своей спецификой, однако, при всех особенностях формирования профессиональных компетенций педагога музыканта (Цилинко, Трифанова, 2017), расширение кругозора, толерантность и обретение духовных ценностей никогда не может оказаться лишним в процессе становления

молодых педагогов и музыкантов.

Наиболее яркой иллюстрацией воспитательно-просветительского потенциала вышеописанных занятий является песенное представление какого-либо народа на фестивале-конкурсе «Национальные традиции». Кстати такой раздел существовал несколько лет в рамках проекта-фестиваля «Тебе отчизна, наши юные таланты» ГБОУ ДПО города Москвы «Центр военно-патриотического и гражданского воспитания», находясь в перечне значимых мероприятий, рекомендованных Департаментом Образования города Москвы. Само по себе участие в конкурсе представляет собой своеобразный интерактивный метод (Шенцова, 2013) при преподавании предметов из области «Искусство». При следовании вышеназванным положениям в учебном процессе также реализуются и основные функции дополнительного образования: воспитательная и просветительская (Беккерман, 2016), когда вектор просветительства указывает, в контексте нашей статьи, песня и ее содержание.

ЛИТЕРАТУРА

Беккерман П.Б. 2016. Ресурсы для творческого развития обучающихся профессиям негуманитарного профиля в контексте реализации компенсаторной и воспитательной функций дополнительного художественного образования. С. 40-51. - В кн.: Стратегия развития образовательного пространства в контексте интеграции культуры и искусства: коллективная монография МГПУ. М.: Перо. 281 с.

Беккерман П. 2019а. Павел Беккерман, продюсерский центр. - URL: http://www.bekkerman.ru/index.php/music/153-2012-03-15-18-47-34.html (10.01.2019).

Беккерман П. 2019б. Павел Беккерман, продюсерский центр. - URL: http://www.bekkerman.ru/index.php/music/27-2012-03-13-17-17-24.html (10.01.2019).

Беккерман П. 2019в. Павел Беккерман, продюсерский центр. - URL: http://www.bekkerman.ru/index.php/music/56-2012-03-13-18-00-49.html (10.01.2019).

Кабкова Е.П. Педагогическая самопрезентация как необходимая составляющая компетенции педагога искусства. С. 139-149. - В сб.: Музыкальное искусство и педагогика на современном этапе развития. Материалы научно-практической конференции. М.: МГПУ. 284 с.

Лазарев М.А., Ласкин А.А. 2016. Воспитание интереса молодежи к отечественной культуре в условиях глобализации. - Государственная

служба и кадры. 1: 109-113.

Уколова Л.И., Ушакова О.Б., Новиков С.Б. 2016. Специфика формирования духовных ценностей современной молодёжи в процессе становления личности. С. 234-243. - В кн.: Стратегия развития образовательного пространства в контексте интеграции культуры и искусства: коллективная монография МГПУ. М.: Перо. 281 с.

Цилинко А.П., Трифанова В.П. 2017. Специфика обучения эстрадному вокалу в контексте формирования профессиональных компетенций педагога-музыканта. - Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16, № 4 (143): 85-93.

Шенцова О.М. 2013. Конкурсно-выставочная деятельность как интерактивный метод в архитектурно-художественном образовании. С. 218-220. - В сб.: Архитектурное интерпространство XXI века: опыт, проблемы, перспективы: Материалы междунар. науч.-метод. конф. (25-26 сентября 2013 г.). – СПб: Изд-во СПбГАСУ, 2013. 408 с.

Получена / Received: 12.02.2018
Принята / Accepted: 01.03.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 236-243

Художественно-творческая деятельность подростков: оценка эффективности педагогического потенциала

Е.Б. Береговая[1]

Благотворительный фонд «Образ жизни»
117036, г. Москва, Профсоюзная ул., д. 3, офис 105
Charity Fund «Way of life»
Profsoyuznaya str., 3, office 105, Moscow 117036 Russia
e-mail: bereg444@mail.ru

Ключевые слова: художественно-творческая деятельность, подростковый кризис, поведенческая зависимость, психоэмоциональное состояние, повышение качества.
Key words: artistic and creative activity, adolescence crisis, behavioral addiction, mental and emotional health condition, enhancing the quality.
Резюме: Успешность выполнения задач современного художественного образования во многом зависит от того, насколько педагогически организованная художественно-творческая деятельность раскроет свое влияние на когнитивные, психологические, социальные сферы подростков, и насколько это влияние будет позитивным, ценностным. В статье описан оценки эффективности программ художественно-творческой деятельности подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.
Abstract: The success of modern art education tasks largely depends on how pedagogically organized artistic and creative activity will reveal its influence on the cognitive, psychological, social spheres of adolescents, and how much this influence will be positive and valuable. The article describes the evaluation of the adolescents' artistic and creative activities programs effectiveness who are in a difficult life situation.
[**Beregovaya E.B.**[1] Artistic and creative activity of adolescents: evaluation of efficiency of pedagogical potential]

Роль художественно-творческой деятельности подростков в их личностном становлении является предметом педагогических исследования на протяжении многих лет. Согласно позициям научной школы Л.Выготского, в человеке существует остаток неосуществленного в жизни поведения, для которого предполагается только два выхода: сублимация или невроз. Искусство в данном контексте представляет социально полезную сублимацию, и эстетически воспитать кого-либо - означает создать у этого лица постоянный и правильно

[1] Статья выполнена при поддержки Фонда президентских грантов, № 18-1-017694.

действующий канал, отводящий и отвлекающий на полезные надобности внутренний напор подсознательного (Выготский, 1996).

Другая известная точка зрения принадлежит Д. Дьюи, который считал, что художественное выражение является одним из важнейших принципов обучения наряду с исследованием, конструированием и социализацией (Дьюи, 2000).

В ходе исследования, сосредоточенного на изучении возможностей раскрытия потенциала художественно-творческой деятельности в работе с подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации, было определено, что для разработки объективных критериальных показателей эффективности необходимо учитывать следующие факторы:

1) в работе с подростками значимы объективные процессы развития внутренних физических, биологических, когнитивных, психических, социальных процессов (Божович, 2001; Волков, 2005) и субъективное восприятие Себя подростками (Командышко, Стукалова, Епанешников, 2018).

Именно это оказывает прямое влияние на их поведенческие и коммуникативные реакции;

2) желаемым эффектом первичных целей педагогически организованной художественно-творческой деятельности являются духовное возвышение, система нравственных ценностей, высокая мотивация к творческой самореализации (Выготский, 1996). Таким образом, воздействие художественно-творческой деятельности на здоровье и личность подростка практически всегда имеет отсроченный эффект;

3) позитивный рост динамики развития подростков по выделенным критериям является не столько целью программы, сколько средством достижения главной цели - активации реабилитационного процесса, коррекции психологических защит, создания и развития здоровых поведенческих и социальных привычек подростков;

4) критериальные показатели для оценки эффективности влияния художественно-творческой деятельности подростков на их становление прежде всего опираются на оценку изменений в психоэмоциональном состоянии подростков. Возможные

сопутствующие изменения уровня знаний, выполнения работ на основе художественно-творческой деятельности являются дополнительными, а не основными показателями.

В исследовании были задействованы подростки - участники художественно-образовательных программ Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни» - это подростки, чаще всего находящиеся в сложной жизненной ситуации, сироты, подростки, оставшиеся без попечения родителей, т.е. подростки, которые нуждаются в реабилитационном процессе.

Большую помощь в разработке вопроса оказали исследования, выводы которых подкреплены лонгитюдностью замеров.

Среди таких исследования надо отметить мониторинг «Искусство в вашей жизни», проводимый при поддержке Государственного института искусствознания (ГИИ) Министерства культуры РФ в 1970х - 90-х гг. (Фохт-Бабушкин, 1997).

Результаты опросов показали существование зависимости между отношением к искусству и ростом духовности и зависимости личностного развития людей от наличия или отсутствия в их детстве классных, внеклассных и внешкольных форм художественно-педагогической работы. Кроме того, в данных исследованиях была определена методология измерения личностной структуры общества.

Кроме того, в исследовании учтены современные обзоры научных работ в сфере художественного образования и анализ роли педагогически организованной художественно-творческой деятельности подростков в развитии когнитивных, поведенческих и социальных компонентов личности[*].

---

[*] Arts-Based Programs and Arts Therapies for At-Risk, Justice-Involved, and Traumatized Youths. Literature review. - Prepared by Development Services Group, Inc., 2016; Child Development and Arts Education: A Review of Recent Research and Best Practices. New York: The College Board, January 2012; Daykin N., Evans D., Orme J., Salmon D., McEachran M., Brain S. The effects of participation in performing arts for health on young people: A systematic review of the published literature 1994-2004. Bristol: University of the West of England, 2006.

В материалы исследования вошли также результаты публикаций о долгосрочных программах, осуществляемых в разных странах (Choi, Sojer, 2016; Liem, Martin, Anderson, Gibson, Sudmalis, 2014).

Ярким примером можно назвать опыт методологии превентивной профилактики ICSRA (www.rannsoknir.is; Kristjansson, Sigfusdottir, Thorlindsson, Mann, Sigfusson, Allegrante, 2016), внедренной в 1998 г. в Исландии, за двадцать лет доказавшей свою эффективность.

С 2006 г. опыт исландской модели получил распространение в Европе (проект Youth in Europe, http://youthineurope.org/ ведется на муниципальном уровне в 35 городах 17 стран).

Современный зарубежный опыт показывает эффективность и важность усиления взаимодействия между государственными, структурами социальной поддержки населения, учреждениями образования и культуры и социально-ориентированными некоммерческими организациями (СО НКО).

В исследовании были разработаны следующие условия проведения художественно-образовательных программ:

1) количество участников: не более 15 участников в группе, от 8 до 12 - оптимально.

Таких групп может быть несколько, однако необходимо учитывать педагогические ресурсы. Некачественное педагогическое сопровождение может оказать обратный ожидаемому эффект;

2) состав участников: возраст: 11-19 лет. Поливозрастность приветствуется, т.к. в трудной жизненной ситуации возраст согласно метрики может не совпадать со стандартами физического, психического, интеллектуального развития. Интегративность основана на совместном участии «домашних» и «интернатных» детей, подростков, семей вне зависимости от состава и социального, территориального, экономического положения;

3) формат мероприятий: выездные программы. При возможности проведения программы в формате путешествия перемена пространственной среды, привычного образа жизни,

ресурсы организма и личности подростка направлены на продуктивное решение жизненных задач: путешествие, знакомства, впечатления. Вырабатываются позитивно направленные навыки работы с изменениями в жизни (Стукалова, Береговая, 2018);

4) выбор тематики, предметов искусства и видов художественно-творческой деятельности: Желательна возможность активного визуального включения («рассмотри», «найди», «сравни»); пространственного мышления (квесты-маршруты); посещения музеев и др. достопримечательностей с возможностью тактильного взаимодействия с объектом искусства (например, извлечь звук из музыкального инструмента), проведения мастер-классов, иной интерактивной деятельности.

Опыт художественно-творческой деятельности, полученный таким образом, позволяет подростку обрести, с одной стороны, чувство индивидуального эстетического переживания, а с другой стороны, чувство принадлежности к общему культурному капиталу, что максимально соответствует разрешению конфликта личного и коллективного в подростковом возрасте. Распознавание общих элементов культурных представлений и индивидуальных эмоциональных и выразительных намерений создателя объекта искусства позволяет подростку понять и принять существование и индивида, и социума.

5) приоритет проектного направления. Крайне осторожно применяются мероприятия на конкурсной основе, т.к. важно снизить эмоциональное напряжение участников (Торшилова, 2014). Задания, самостоятельные проекты, игры проводятся в доброжелательной атмосфере, без давления, критики (Мусийчук, 2017), что актуально для восстановления психоэмоционального баланса подростка после стресса, вызванного трудной жизненной ситуацией.

В исследовании также был разработан ряд критериев, на основании которых проходила оценка эффективности проводимых программ и их влияние на психоэмоциональное состояние подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Планирование проведения программ с учетом вышеперечисленных условий позволило улучшить следующие показатели (результаты опроса участников и педагогов программ 2014-2018 гг., суммарная трансформация ответов в финальную оценку по 5-балльной системе, где «-2» существенное отрицательное воздействие, «-1» - больше отрицательное воздействие; «0» - никаких изменений;«1» - больше положительное воздействие; «2» - существенное положительное воздействие; приведены средние значения за период) (таблица 1):

Таблица 1

Оценка программ по выделенным критериям

Критерий	**2014-2016**	**2017-2018**
Динамика социализации	1	1,5
Повышение эмоционально-психологической комфортности	1	2
Формирование положительного познавательного интереса	0,5	1
Динамика компетенции (освоение материала, работа с источниками информации, повышение грамотности изложения и широты кругозора)	0	1
Оценка педагогического процесса и программы в целом	1	2

В целом, можно заключить, что повышение эффективности влияния художественно-творческой деятельности подростков осуществляется в процессе проведения программ художественной направленности с учетом особенностей подросткового возраста. На основании современного международного опыта успешных реабилитационных и профилактических программ, а также практики проведения мероприятий силами и/или при поддержке Фонда «Образ жизни» разработаны критерии оценки эффективности такого влияния на психоэмоциональное состояние подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Объективными критериями в этом контексте признаны:

- Динамика социализации;
- Повышение эмоционально-психологической комфортности;
- Динамика компетенции (освоение материала, работа с источниками информации, повышение грамотности изложения и широты кругозора);
- Формирование положительного познавательного интереса;
- Оценка педагогического процесса и программы в целом.

ЛИТЕРАТУРА

Божович Л.И. 2001. Подростковый возраст. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. М.: Изд-во МПСИ. 352 с.

Волков Б.С. 2005. Психология подростка. М.: Гаудемаус. 208 с.

Выготский Л.С. 1996. Педагогическая психология. Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс. 536 с.

Дьюи Д. 2000. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс. 384 с.

Командышко Е.Ф., Стукалова О.В., Епанешников В.В. 2018. Социокультурные аспекты личностного развития учащейся молодежи в современной информационной среде. - Казанский педагогический журнал. 3: 42-45.

Мусийчук М.В. 2017. Юмор в психотерапии и консультировании: проблемы и решения в современных парадигмах. - Медицинская психология в России. 9. 3 (44). - URL: http://mprj.ru/archiv_global/2017_3_44/nomer10.php.

Стукалова О.В., Береговая Е.Б. 2018. Стратегия «Десятилетие детства»: актуальные направления реализации. - Управление ДОУ. 3: 46-52.

Торшилова Е.М. 2014. Социокультурный автопортрет современного подростка в магическом кристалле искусства. - Искусство в школе. 6: 11-14.

Фохт-Бабушкин Ю.У. (отв. ред). 1997. Художественная жизнь современного общества: В 4 т. Т.2: Аудитория искусства в России: вчера и сегодня. СПб.: Изд-во «Дмитрий Буланин». 212с.

Choi J., Sojer T. 2016. Aesthetic Education: a Korean and an Austrian Perspective. - Current Issues in Comparative Education (CICE). 19, (1): 63-75.

Liem G.A.D., Martin A.J., Anderson M., Gibson R., Sudmalis D. 2014. Arts-related information and communication technology use in problem solving and achievement: Findings from the programme for international student assessment. - Journal of Educational Psychology. 106 (2): 348-363.

Kristjansson A.L., Sigfusdottir I.D., Thorlindsson T., Mann M.J., Sigfusson J., Allegrante J.P. 2016. Population trends in smoking, alcohol use and primary prevention variables among adolescents in Iceland, 1997-2014. Research

Report. - Addicion. 111 (4): 645-652.

Получена / Received: 20.02.2019
Принята / Accepted: 13.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 244-252

Этнологические особенности региона основа модернизации общего художественного образования

И.Э. Кашекова[1,2]

ФГБНУ Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования
119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1
FSBRI Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education
Pogodinskaya str., 8, building 1, Moscow 119121 Russia
e-mail: kashekova@yandex.ru

Ключевые слова: общее художественное образование, этнология региона, традиционное искусство, культура, образ, народные мастера, народные промыслы.
Key words: general art education, ethnology of the region, traditional art, culture, image, craftsmen, folk crafts.
Резюме: В статье рассматриваются проблемы модернизации общего художественного образования. В качестве ориентира предлагается использовать этнологические особенности региона. Отмечается специфика восприятия мира, образа мира, который формируется под влиянием местных традиций. Автор предпринял попытку спроектировать универсальную модель единого образовательного пространства страны, состоящего из региональных подсистем, которые имеют свои особенности, но работают на общих принципах. В основе модели лежит матрица, состоящая из ячеек, с закономерным способом наполнения определенными ресурсами, обеспечивающими общую основу художественного образования в школах России, но с учетом своеобразия региональных культурных традиций. Ресурсы, которые необходимо учитывать при проектировании модернизации общего образования в регионах России, это: исторические, культурные, этнографические, религиозные традиции; социологические и экологические характеристики региона.
Abstract: The article deals with the problems of modernization of general art education. As a guideline, it is proposed to use the ethnological features of the region. The specifics of the perception of the world, the image of the world, which is formed under the influence of local traditions, are noted. The author attempted to design a universal model of a single educational space of the country, consisting of

---

[1] Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки Российской Федерации по Проекту «Модернизация содержания и механизмов художественного образования» 115031940009
[2] Материал был представлен на Всероссийской конференции «Ресурсы школьного сообщества для социализации учащихся в регионах современной России» (Барнаул, Алтайский край, 2018 г.).

regional subsystems, which have their own characteristics, but work on common principles. The model is based on a matrix consisting of cells, with a regular way of filling with certain resources that provide the general basis for art education in Russian schools, but taking into account the peculiarity of regional cultural traditions. The resources that must be considered when designing the modernization of general education in the regions of Russia are: historical, cultural, ethnographic, religious traditions; sociological and environmental characteristics of the region.
[**Kashekova I.E.**[1,2] Ethnological features of the region the basis for the modernization of general art education**]**

Исследование проблемы развития наднационального образования, предпринятое в контексте глобализации образования Е.В. Говердовской, выявило, что оно может рассматриваться с двух позиций:

- реформирование образования отдельного региона или страны;

-реформирование составляющих системы образования (профессионального образования, общего образования, содержания образования, способов передачи учащимся особенностей национальной культуры, методов обучения и т.д.) (Говердовская, 2007).

Принимая во внимание обе позиции, мы будем ориентироваться на общее художественное образование как одну из составляющих образовательной системы и рассмотрим возможности и предпосылки модернизации общего художественного образования в стране с учетом этнокультурной специфики регионов. То есть предпримем попытку спроектировать универсальную модель единого образовательного пространства страны, образованного из региональных подсистем, которые имеют свои особенности, но работают на общих принципах.

Основой модели будет матрица, состоящая из ячеек, с закономерным способом наполнения определенными ресурсами, обеспечивающими высокое качество и общую основу художественного образования в школах России, но с учетом своеобразия региональных культурных традиций.

Ресурсы, входящие в ячейки матрицы, которые необходимо учитывать при проектировании модернизации общего образования в регионах России, это: исторические,

культурные, этнографические, религиозные традиции; социологические и экологические характеристики региона. Значимость каждой позиции для общего художественного образования, объясняется тем, что: 1) именно в содержании искусства получают наиболее яркую интерпретацию все сферы жизни человека; 2) художественная трактовка субъективна и зависит от мировосприятия и мировоззрения населения.

Группа зарубежных исследователей выявила пять образовательных и пять организационных или управленческих моделей школ (Де Калувэ, Маркс, Петри, 1993.). Среди организационных моделей: сегментная, линейная, коллегиальная, матричная и модульная. Ученые определили, что наиболее эффективно работают те школы, в которых существует взаимное соответствие образовательной и организационной моделей, например, интегративной (образовательной) и матричной (организационной).

Наша матрица также строится на взаимном соответствии интегративной основы содержания и требований общего художественного образования в России и специфики региона, обладающей обширными ресурсами в области мировоззренческих, историко-культурных, и социокультурных традиций.

Отмечается, что интегративно-матричной модели школы свойственна обширная направленность содержания, в котором имеют место когнитивное, эмоциональное, нормативно-поведенческое, социальное и экспрессивное (умение выражать себя) развитие ребенка (Де Калувэ, Маркс, Петри, 1993). Все эти качества характерны и для нашей модели, представляющей общее художественное образование.

Рассматриваемая в нашем случае область знания, предстает с позиций содержания образования и его организации в масштабах страны. При выявлении особенностей образования отдельной страны или региона, можно достаточно четко выявить региональные особенности, которые обусловлены историческим развитием этносов, социокультурными традициями, самобытностью и целостностью культуры региона. Таким образом, проектируемая в общекультурном контексте большой страны модель будет сообразна этнической культуре

региона, а также тенденции сегодняшнего социокультурного пространства - стремлению к поликультурному сообществу.

Важно, что, включенные в этнологические особенности региона характеристики - историческая, этнографическая, социкультурная, религиозная, экологическая и др. учитываются при реформирования, как всей образовательной системы, так и ее отдельных составляющих.

От особенностей перечисленных характеристик зависит образная модель восприятия мира жителями того или иного региона. Известно, что восприятие, представление и образ, рожденный благодаря ним, создают возможность построения образной модели мира, воспроизведение которой обеспечивается искусством. «Образная модель - это не просто воспроизведении памятью прошлого впечатления от того или иного предмета или явления, - писал В.А. Штофф, - это результат очень сложной переработки прошлых впечатлений, обобщения и отвлечения, осуществляемого на базе представлений, комбинации в едином образе различных сторон, свойств, черт, принадлежащих разным явлениям, с обязательным соблюдением определенных теоретических требований и условий логического, математического и специфического характера» (Штофф, 1966). Наглядность модели связана с воображением, которое оперирует конкретными, более или менее детализированными образами.

Одним из основных свойств модели является ее стремление к идеализированной модификации действительности. Матричная модель представляет собой организационную структуру, которая в простой и наглядной форме воспроизводит свойства различных объектов, при этом их взаимосвязь имеет как линейный, так и пространственный характер. Достоинство матрицы и в том, что она поможет создать баланс между такими противоположными явлениями как централизация и децентрализация и достичь единства и взаимосвязи явлений, процессов, ценностей, общих для страны и региона, в контексте специфики последнего.

Объясним свою позицию на примере Вологодской области, расположенной на обширных территориях северной части России. Вологодская область является своеобразным

многонациональным культурно-историческим центром, в котором в разных поселениях (а иногда и смешанно) проживали представители различных этносов: карелы, русские, коми, ненцы, вепсы, кокшары, саамы. Все они внесли свой вклад в культуру Русского Севера. В их культурном развитии ров есть сходные характеристики, но имеют место и резко выраженные специфичные черты. Русские являются самым многочисленным народом Русского Севера, т.к. история освоения этих земель длилась с XII по XVII век. Исторически сложилось так, что формирование и расселение русских общин проходило по сословным, этническим и конфессиональным признакам. В результате даже между русским населением этих территорий существуют различия. На западных территориях Вологодской области живут вепсы, которые представляют собой финно-угорский этнос и по некоторым данным являются коренным народом Вологодчины.

В XX веке произошли изменения в составе населения вологодских земель. На востоке области, селятся латыши, эстонцы, белорусы, литовцы. Нынешняя Вологодская область состоит из ареалов, которые разделены по принципу антропологических, диалектных и этнографических районов. Масштабный опрос населения с целью знакомства с местными верованиями, проведенный в 2012 году, показал следующее: «"верю в бога (в высшую силу), но конкретную религию не исповедую" в Вологодской области выбрали 39% опрошенных, "Исповедую православие и принадлежу к РПЦ" - 30%, "не верю в бога" - 20%, "Исповедую христианство, но не причисляю себя ни к одной из христианских конфессий" - 2%, "Исповедую традиционную религию предков, поклоняюсь богам и силам природы" - 1%, "Исповедую православие, но не принадлежу к РПЦ и не являюсь старообрядцем" - 1%, "Исповедую православие, являюсь старообрядцем" - 1%. Остальные - меньше 1%» По данным сайта: http://depcult.cultinfo.ru/index.php?id=97 (о концепции населения Вологодской области).

Из приведенного примера видно, что общая концепция ФГОСов и содержания образования по искусству, безусловно, важна для местного населения, т.к. нацелена на приобщение к Отечественной и мировой культуре, на освоение теоретических

знаний и практических навыков в области визуально-пространственных или пластических искусств. Но занятия искусством будут эффективнее, а мотивация учащихся к художественно-творческой деятельности будет значительно выше, если в содержание образования включать местные региональные традиции и образы (Таблица 1).

Благодаря блокам, составляющим матрицу, обеспечивается наглядность показа многообразных взаимосвязей видов, жанров, стилей, тематики, правил и технологий изобразительного и декоративно-прикладного искусства, архитектуры и дизайна; сбалансированность федерального и регионального компонентов в области изобразительного искусства. Простая форма матричной модели и обширное содержание общего художественного образования, содержащееся в ячейках матрицы, поможет унифицировать учебно-методические материалы: программы, учебники, рабочие тетради, учебные и методические пособия.

Достоинством матричной модели является свойство самопроизвольно наращивать свой объем, встраивать при необходимости новые ячейки при заполнении пространства матрицы.

Таблица. 1

Ресурсы модернизации содержания художественного образования

Специфика художественного образования в	Система общего художественного образования страны				
	История страны	Культурные традиции страны	Природные и этнографические особенности страны	Религиозные традиции страны	Социологические факторы
История региона	Исторический и батальный жанры, портреты исторических лиц, значимые исторические постройки страны и региона. Памятники и мемориалы. Музеи	Развитие культурных традиций в истории страны. Натюрморт (предметы быта). Костюм. Интерьер. Архитектура Главные музеи страны	Культурно-бытовые особенности, мифы и сказки, их символиче-ское значение, орнаменты, связь видения мира с окружающей природой	Историче-ские стили в памятниках храмовой архитектуры. Темы поиска Истины в отечественном искусстве. Произведения древнерус-ской архитектуры и живописи	Условия жизни и быт разных сословий населения России в прежние времена. Семья и семейные отношения
Культурные традиции региона	Развитие культурных традиций в истории региона. Натюрморт (предметы быта). Костюм. Интерьер. Архитект. Музеи	Народные традиции, декоративно-прикладное искусство (игрушки, посуда, костюм), народные художественные ремесла.	Связь культурных традиций с кормящим ландшафтом. Пейзаж, натюрморт. Изображение народных праздников	Религия - часть культуры страны. Религиозные и культурные традиции православия в живописи	Связь быта людей с культурными традициями страны. Народный календарь

Природные и этнографические особенности региона	Культурно-бытовые особенности и региональных орнаментов, сказок, их символиче-ское значение, связь с природой	Изображе-ние традицион-ного дома, деревни, городской улицы, народных игр и праздников. Пейзаж, натюрморт.	Пейзаж. Анималисти-ческий жанр. Изображение растений, пейзажа, животных. Перспектива. Народное зодчество и образ народного костюма. Природные явления в орнаментах	Древние корни искусства. Языческие традиции Древней Руси, связанные с природным и явлениями	Народный календарь в изделиях народных промыслов. Символика народного календаря
Религиозные традиции региона	Историче-ские стили в памятниках храмовой архитекту-ры. Темы поиска Истины в искусстве региона	Религия - часть культуры региона. Религиозные и культурные традиции	Древние корни искусства: мифологические образы, пиктограммы, знаки и символы. Языческие традиции, связанные с природными явлениями	Синтез храмовых искусств (архитектура, живопись, декоративно-прикладное искусство) православие и местные религиозные традиции	Связь языческих, верований с бытом и мировоззрением человека.

Социологические факторы в регионе	Условия жизни и быт разных сословий населения региона в прежние времена. Семья и семейные отношения	Связь быта людей с культурными традициями и региона	Народный календарь в изделиях народных промыслов региона. Местная символика народного календаря	Связь языческих, православных и местных верований с бытом и мировоззрением жителей региона	Натюрморты из предметов труда и быта. Конструирование и украшение предметов по мотивам народного искусства. Портреты и сюжетные картины на тему профессий

ЛИТЕРАТУРА

Говердовская Е.В. 2007. Социокультурные и этнологические особенности региона основа модернизации высшего образования на Северном Кавказе. - «Ученые записки» Университета им. П.Ф. Лесгафта. 7 (29): 28-34.

Де Калувэ Л., Маркс Э., Петри М. 1993. Развитие школы: модели и изменения. Пер. с англ. Под ред. А.К.Зайцева. Калуга: Калужский институт социологии.

Шаповалов В.К. 2002. Этнокультурная направленность российского образования. М.: Владос. 232 с.

Штофф В.А. 1966. Моделирование и философия. М.-Л.: Наука. 302 с.

Получена / Received: 13.03.2019
Принята / Accepted: 15.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 253-259

Участие молодежи в создании концертно-зрелищных программ как фактор развития художественных умений и навыков

М.В. Кернерман

ООО «Агентство Виват»
105064, г. Москва, ул. Земляной Вал, 1/4
ООО «Agenstvo VIvat»
Zemlyanoy Val str., 1/4, Moscow 105064 Russia
e-mail: vivat_co@mail.ru

Ключевые слова: Ключевые слова: концертно-зрелищные программы, шоу-программы, творчество, молодежь, художественные умения и навыки.
Key words: concert and spectacular programs, show programs, creativity, youth, art skills.

Резюме: В данной статье анализируется участие молодежи в создании концертно-зрелищных программ как фактор развития художественных умений и навыков. В статье рассматриваются задачи концертно-зрелищной программы, этапы формирования художественных умений и навыков молодежи при организации программ. Выявлены основные эффективные организаторские способности художественного руководителя программы для молодежи. Воздействие концертно-зрелищных программ на духовное и творческое развитие общества.

Abstract: In this article participation of youth in creation of concert and spectacular programs as a factor of development of art skills is analyzed. In article tasks of the concert and spectacular program, stages of formation of art skills of youth at the organization of programs are considered. The main effective organizing abilities of the artistic director программы для youth are revealed. Impact of concert and spectacular programs on spiritual and creative development of society.

[Kernerman M.V. Participation of youth in creation of concert and spectacular programs as factor of development of art skills**]**

В настоящее время в сфере учреждений культуры всегда была призвана удовлетворять возрастающие культурно-досуговые запросы различных категорий населения. При этом особенно актуальным является формирование художественных способностей и художественных умений, и навыков у молодежи, обеспечивая возможности для реализации их творчества в концертно-зрелищных программах, обогащая жизнь молодежи художественно в целом.

Сегодня на рост культурного уровня молодежи имеют влияние многочисленные факторы - телевидение, интерненет,

школа, семья, учреждения культуры. Влияние искусства на их жизнь, развития у них художественных умений и навыков, возрастает в целом морально психологический климат всего общества, который нужно постоянно усиливать.

Современное концертно-зрелищное искусство - наиболее универсальный стимулятор общественного сознания, его творческого характера, проявляющегося в общественных отношениях.

При создании концертно-зрелищных программ в культурно-досуговых центрах, должны учитываться психологические закономерности развития художественных умений и навыков молодежи, так же необходимо учитывать многообразие творческих связей между молодыми людьми в процессе общения, личные и групповые интересы, мотивы посещения.

Программные решения обозначенных выше задач могут быть самые различные. Остановимся на характеристике основных программных идей, которые могут быть легко адаптированы к конкретной ситуации и использованы в программной концертно-зрелищной деятельности молодежи.

Задачи концертно-зрелищной программы включают в себя:

- всестороннее развитие подрастающего поколения путем включения в различные виды социально-культурного и художественного творчества;
- создание условий для творческой самореализации личности молодого человека в сфере культурного досуга;
- помощь в овладении технологиями, составляющими основу художественного мастерства в создании концертно-зрелищных программ;
- формирование у молодежи потребности в личностном художественном самосовершенствовании, художественном саморазвитии.

Важно умело использовать способность молодежи к художественной самореализации и художественной самоорганизации концертно-зрелищных программ и их банк творческих идей.

Молодежь должна сама выступать инициаторами многих

досуговых программ, в том числе концертно-зрелищных. Поэтому организаторам концертно-зрелищной программы будет легко работать, когда у него есть такие помощники и такая поддержка в лицах молодых людей.

В создании концертно-зрелищных программ необходимо сотрудничество с социологами, которые бы проводили среди молодежи социологические исследования - ведь мы действуем порой интуитивно, руководствуясь скорее привычкой, сложившимися давно стереотипами, не исходя из сегодняшних запросов, настроений. Мы не работаем на перспективу, идем вслед за событиями, чаще констатируем, чем влияем, мало знаем о молодых людях, кто обладает потенциальными организаторскими способностями.

С помощью концертно-зрелищных программ происходит ускоренное развитие и значительные изменения художественных умений и навыков молодежи, которые происходят в развитии психических качеств и свойств личности в сознательном возрасте, которые сказываются и на усвоении организаторских умений.

Это дает нам возможность разграничить последовательных этапов в связи со степенью усвоения художественных умений и навыков молодежи и используемых методов и форм работы в процессе взаимодействия создания концертно-зрелищных программ.

На первом этапе формируются художественные умения и навыки молодого человека в написании программы, навыки поведения в коллективе. Молодые люди действуют по готовому образцу с помощью участников концертно-зрелищной программы, копируя их действия. Это период работы впервые недели после создания творческой группы. Теперь важно установить дружеские взаимоотношения между подростками. Надо показать и тем и другим как надо коллективно думать, как приходить к общему решению.

Второй этап характеризуется постепенным ростом активности и самостоятельных действий большинства участников при постановке концертно-зрелищной программы. Ребята в состоянии выполнить самостоятельно часть работы, находят некоторые способы её осуществления.

О наступлении этого этапа можно судить по количеству и характеру самостоятельных форм поведения в инициативах группы, по повышению уровня их организаторских умений. Заметно возрастает активность, их удовлетворённость от успешно сделанного коллективного дела. Увеличивается стремление к выполнению своих задач в группе с проявлением инициативы, художественной самостоятельности и фантазии, творчества.

Роль руководителя группы по созданию концертно-зрелищных программ здесь очень ответственная. Он помогает молодым людям замечать не только хорошие или плохие поступки в поведении товарищей, но и давать более сложную, «многослойную» оценку поведения. Определяется работа руководителя в постановке программы змоционально-волевой результативностью - умение влиять, способность воздействовать на других людей волей и эмоциями

Н третьем этапе ребята выполняют определенную работу по организации слушателей самостоятельно в повторяющихся ситуациях, в любимых, наиболее знакомых видах художественной деятельности.

Этот этап овладения художественными умениями отличается более высоким развитием коллективных взаимоотношений и нарастанием активности, самостоятельности и инициативности, ростом их общественного мнения.

Важная задача руководителя - стимулировать проявления художественной самодеятельности молодежи, поддерживать у них уверенность, что при совместных усилиях каждый слушатель оценит их творческую деятельность. При этом склонность к организаторской деятельности, т.е. готовность организовать слушателя, начинается с мотивационных факторов и заканчивая художественной подготовленностью.

На следующем - четвертом этапе необходимо умение привнести элементы художественности, возможно при коллективном творческом планировании - школе ответственности и заботы, школе художественного самовоспитания и обучения каждого важнейшим художественным умениям. Прежде всего - умению строить

личную и общую радостную перспективу - ближнюю, среднюю, дальнюю. Варианты и приемы коллективного планирования: перспективное планирование.

Для достижения высоких показателей применения умения привнести элементы художественности творческого коллектива художественный руководитель нуждается в эффективных организаторских способностях, которые объединяются:

- умение при управлении учитывать поведение участников;
- способность устанавливать и контролировать дисциплину;
- стремление гибко использовать различные стили руководства, приспосабливая их к переменам;
- осознание выполняемой им роли и эффективное использование своего положения;
- развитие и поддержание хороших отношений с участниками;
- отдача четких однозначных указаний и распоряжений;
- регулярный анализ работы участников и учет его результатов;
- стимулирование художественной деятельности участников, поощрение наилучших примеров;
- системный подход к анализу творческой работы;
- квалифицированное делегирование полномочий;
- создание эффективной обратной связи;
- защита участников организации от внешних угроз;
- поиск способов повышения результативности художественной деятельности участников;
- установление системы оценки работы и критериев успеха.

На пятом этапе руководство предполагает, что молодежь совместно координирует ресурсы, определяет задачи, выдвигает и поддерживает идеи, планирует деятельность и т.д. Коллективная работа позволяет открыть большие новые возможности, коллективный подход. Тем самым вырабатывается больше идей, возрастает инновационная способность, уменьшаются возможности для появления

стрессовых ситуаций, тем самым развивается умение анализировать концертно-зрелищные программы.

Умение анализировать программу начинается с подбора и расстановки участников программы. Расстановка участников должна помогать раскрытию личных способностей молодежи, обеспечивать рост эффективности развития художественных умений всего творческого коллектива.

В решении этой задачи большая роль принадлежит руководителю, его умению учитывать индивидуальные способности, интересы и психологические особенности молодежи при организации программы.

Руководитель должен уметь анализировать и учитывать мотивы поведения членов творческого коллектива, применять дифференцированный подход к молодым людям с учетом их отношения к положительным примерам и имеющимся недостаткам, с учетом их личных склонностей, интересов и психологии.

Успех во многом зависит именно от того, насколько руководитель опирается на творческий коллектив, на его опыт и знания, насколько он поддерживает и развивает творческую инициативу.

К закономерностям методики культурно-досуговой деятельности молодежи можно отнести: неразрывную связь социальных и культурологических задач; соответствие содержания и формы; последовательность при подготовке и проведении программ от идеи до замысла и определения формы; активно-деятельностный подход в создании программы; активизация аудитории; постоянная смена эмоциональных состояний; постепенное вовлечение во все более сложную деятельность участников программы; единство и взаимопереход субъекта и объекта; соединение в культурно-досуговой деятельности развивающих, рекреационных и гедонистических функций.

Таким образом, участие молодежи в создании концертно-зрелищных программ определяется развитием художественных умений и навыков, которые в свою очередь зависят от развитых у них организаторских и коммуникативных умений. Эти способности лежат в основе раскрытия их творческого

потенциала в участии создания концертно-зрелищных программ.

Развитие художественных умений зависит от творческой деятельности молодежи в реализации содержания программы. Эффективное применение форм и содержания концертно-зрелищной программы участниками зависят от поэтапного развития художественных умений и навыков, которые дадут возможность общему всестороннему развитию творческого роста участников, культурного потенциала, понимания видов искусства и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

Кернерман М.В. 2018. Концертно-зрелищная программа - средство воспитания современной молодежи. - Мировоззрение XXI веке. Т. 1, № 1: 24-26.

Кернерман М.В. 2019. Анализ и развитие современной концертно-зрелищной программы. - Мировоззрение XXI веке. Т. 2, № 1: 8-10.

Ковалева И.А., Луков В.А. 1999. Социология молодежи: теоретические вопросы. М.: Социум. 351 с.

Жарков А.Д. 2012. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности. М.: МГУКИ. 456 с.

Жарков А.Д. 2015. Критические заметки на публикации В.Е. Триодина. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 4 (5): 742-758.

Получена / Received: 12.02.2019
Принята / Accepted: 07.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 260-270

Опыт психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих приемных детей, в региональном сообществе Алтайского края

Н.В. Колпакова[1]

Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования
656049, г. Барнаул, Социалистический просп., 60
Altai regional institute of professional development of educators
Sotsialistichesky avenue, 60, Barnaul 656049 Russia
e-mail: baevalen@mail.ru

Ключевые слова: замещающие семьи, приемные родители, психолого-педагогическое сопровождение.
Key words: the replacing families, adoptive parents, psychology and pedagogical maintenance.
Резюме: В статье выделяются методологические основания реализованной модели психолого-педагогического сопровождения замещающей семьи, характеризуется процесс сопровождения, описываются условия эффективности опыта.
Abstract: In article the methodological bases of the realized model of psychology and pedagogical maintenance of the replacing family are allocated, maintenance process is characterized, conditions of efficiency of experience are described.
[Kolpakova N.V.[1] Effective experience of psychology and pedagogical escort of the parents raising adopted children in regional community of Altai Krai**]**

В настоящее время в России более 75 % детей-сирот и детей, оставшихся без попечения, воспитываются в замещающих семьях. Указом Президента Российской Федерации показатель семейного жизнеустройства детей-сирот включен в число критериев оценки работы региональной исполнительной власти. В Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 9 октября 2007 г. № 1351, отражены задачи, направленные на укрепление института семьи, возрождение духовно-нравственных традиций, развитие благоприятных семейных отношений, что может быть обеспечено через систему

[1] Материал был представлен на Всероссийской конференции «Ресурсы школьного сообщества для социализации учащихся в регионах современной России» (Барнаул, Алтайский край, 2018 г.).

подготовки и комплексного сопровождения семей, принимающих на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей (Указ, 2007).

Психологическая комфортность приемных детей в условияхзамещающей семьи, во многом определяет благополучие их взаимоотношений в разные периоды взросления и успешную социализацию в интенсивно изменяющемся обществе. Приход в семью ребенка, лишенного родительской ласки, затрагивает личность самого ребенка и всех членов семьи, которые входят в ближайшее окружение ребенка, что определяет направления организациипсихолого-педагогического сопровождения замещающей семьи. Взрослые, принимающие решение воспитывать ребенка, пережившего разрыв связей с кровными родителями, делают серьезный выбор и нуждаются в поддержке со стороны специалистов.Вопросы сопровождения замещающих родителей в последнее десятилетие широко представлены в научных работах многих авторов (Л.В. Багиной, О.М. Здравомысловой, Е.С. Жильцовой, Д.В. Каширского, Л.С. Колмогоровой, Т.Е. Котовой, В.Н. Ослон, Ю.В. Поздняковой, и других), что подчеркивает актуальность рассматриваемой темы. Результаты научных исследований указывают на значимость роли принимающих родителей в жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также на необходимостьспециально организованной работы с ними.

В Алтайском крае с 2008 года формировался опыт сопровождения замещающих семей на краевом, окружном и муниципальном уровнях. Сопровождение замещающего семейного устройства в регионе реализовывали: специалисты по опеке и попечительству, специалисты центров психолого-медико-социального сопровождения, специалисты образовательных организаций (в т.ч. дополнительного образования детей), организаций, оказывающих психолого-педагогические и социальные услуги, других организаций (здравоохранения, социальной защиты населения), которым переданы отдельные полномочия органа опеки и попечительства на основе межведомственного взаимодействия. Специально организованное психолого-педагогическое сопровождение

замещающих родителей было институализировано в 2009 году на базе краевого центра психолого-медико-социального сопровождения (далее - Центр).

Методологическая база исследования представлена философскими, психологическими теориями и социально-педагогическими концепциями, посвященными проблемам развития детей, воспитывающихся вне кровной семьи. Особое внимание в процессе сопровождения замещающих родителей уделено формированию психологической культуры замещающих родителей на основе подхода Л.С. Колмогоровой (Колмагорова, 2015). Организационным основанием нашей модели стало выделение: функций специалистов сопровождения, целевой аудитории (родители, усыновленные дети, кровные дети), описание технологии процесса сопровождения, организационных форм поддержки: индивидуальная, групповая, персональная (наставничество - сопровождение опытными принимающими родителями, имеющих позитивные результаты воспитания детей, принятых в семью на воспитание, родителей решившихся на усыновление), консультационная поддержка на базе центра и включенная (в условиях выезда экспертов в «гости» в приемные семьи).

С целью успешной реализации модели психолого-педагогического сопровождения замещающих родителей, важно было определить структурные компоненты модели, представленные в научных и методических разработках. Так, исследователями выделяются такие компоненты: диагностика кандидатов в приемные родители как основа психологического сопровождения замещающих семей (Каширский, 2010), мероприятия и ресурсность семьи (материальная, социальная и т.д.) (Багина, 2012),включенность социокультурного опыта территории проживания семьи (села, города, района, региона), формы организации социального взаимодействия в местном сообществе (Митина, 2011; Колпакова и др., 2015), должностная функциональность (профессиональная позиция) сотрудников сопровождающих центров: юрисконсульт, социальный педагог, методист, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, клинический психолог, врач-психотерапевт, врач-психиатр; целевые группы сопровождаемых: кандидаты в

принимающие родители, усыновители, опекуны/попечители.

В своем исследовании мы рассматривали психолого-педагогическое сопровождение как систему социально-правовых (кадровых, нормативно-правовых, материально-технических), психолого-педагогических (организационных, программно-методических, информационно-просветительских) условий, способствующих обеспечению благополучия приемного ребёнка, его успешной социализации, предотвращению детско-родительских конфликтов в замещающей семье (Колпакова, 2015). Психолого-педагогическое сопровождение предполагало распределение функций специалистов при сохранении общей направленности, комплексности и интегрированности используемых программ, форм и технологий.

Психолого-педагогическое сопровождение замещающих родителей как субъектов освоения новой социальной роли включало:подготовку будущих усыновителей, опекунов/попечителей (до приема ребенка в семью), а также реализацию программ формирования основ психологической культуры. Модель организации сопровождения замещающих семей в условиях Центра отражала наличие соответствующих условий, определенного содержания, разнообразных форм и этапов.

Среди условий, обеспечивающих качество организации психолого-педагогического сопровождения замещающих родителей, нами выделены 2 группы условий: организационно-правовые (кадровые, нормативно-правовые, материально-технические) и психолого-педагогические (программно-методические, информационно-просветительские).Наиболее значимым в организации сопровождения замещающих родителей являлось обеспечение организационно-правовых условий, а именно: кадровых и нормативно-правовых. Для организации сопровождения замещающих семей осуществлялся конкурсный отбор специалистов, имеющих профессиональную подготовку, проявляющих способность к саморазвитию и самосовершенствованию, готовность к повышению квалификации и прохождению стажировок. Нормативно-правовая база формировалась на основе требований

федерального и регионального законодательства в области поддержки семей, принимающих на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей. С целью регламентации деятельности по сопровождению замещающих семей на региональном уровне был сформирован комплект нормативно-правовых документов: приказ об утверждении программы, приказ об организации подготовки граждан, приказ об организации сопровождения замещающих семей. Далее был разработан пакет локальных актов, включающий: положение о психолого-педагогическом сопровождении замещающей семьи, положение о деятельности «Академии замещающей семьи», положение о деятельности ПМПк, положение о «Клубе замещающих семей», положение о «Клубе выходного дня», положение о «Профильной детско-родительской смене». Психолого-педагогические условия в процессе сопровождения были представлены разнообразием используемых форм, технологий, программ, направленных на формирование родительской ответственности и всех компонентов психологической культуры замещающих родителей. Программы и методические материалы разрабатывались каждым специалистом сопровождения и представлялись на экспертизу (внутреннюю и внешнюю). К разработке программно-методических материалов привлекались специалисты учреждений других ведомств.

При выборе способов, форм и технологий сопровождения специалистами учитывался комплекс реализуемых задач, а именно:

- анализ психологической комфортности и условий защищенности, созданных в семье для приемного ребенка;
- определение готовности замещающих родителей и других членов семьи к приему ребенка и изменению социального статуса каждого;
- выявление ресурсов у замещающих родителей, необходимых для воспитания приемных детей;
- определение способности к взросло-детскому взаимодействию с учетом индивидуальных особенностей детей на разных этапах возрастного развития;
- поддержка семьи в период адаптации приемного

ребенка к новым условиям и правилам жизнедеятельности;

- предотвращение случаев жестокого обращения с детьми в замещающей семье;

- оказание помощи замещающим семьям в разрешении конфликтных ситуаций.

Процесс психолого-педагогического сопровождения замещающих родителей включал такие этапы: подготовительный, основной и завершающий. В рамках подготовительного этапа (до принятия ребенка в семью) осуществлялась подготовка кандидатов, выразивших желание воспитывать ребенка, лишенного родительской ласки и заботы, в рамках «Академии замещающей семьи». Сопровождение замещающих родителей на данном этапе было направлено на создание условий для обеспечения анализа их мотивов, ресурсов и возможностей, необходимых для воспитания приемных детей. Практика работы на этом этапе ориентирована на взаимодействие родителей с замещающими семьями, имеющими позитивный опыт воспитания приемных детей, учреждениями и специалистами, осуществляющими сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей. А также проводилась организация рекламной и информационно-просветительской кампании для родительской общественности с целью формирования положительного отношения общества к замещающему устройству: программа «Я пришел на эту землю» с показом видеороликов о детях, подлежащих устройству в семьи, краевая передвижная выставка «Я ищу маму», баннеры и буклеты с информацией о детях, лишенных родительской ласки. В ходе основного этапа (после принятия в семью на воспитание ребенка) было организовано сопровождение приемного ребенка и членов замещающей семьи в ходе совместного проживания. В этот период происходило плановое сопровождение, включающее разработку и внедрение проектов, направленных на укрепление института замещающей семьи; реализацию программы по формированию психологической культуры замещающих родителей; мероприятия по профилактике неблагополучия приемного ребенка в замещающей семье и социуме. На этом же этапе организовывалось кризисное сопровождение при выявлении случаев жестокого обращения и

фактов дезадаптации приемного ребенка. Специалисты сопровождения обеспечивали возможные варианты комплексной психолого-медико-педагогической помощи замещающей семье на основе определения ресурсов ребенка и всех значимых людей, входящих в его ближайшее окружение, включая педагогических работников, реализующих образовательные программы. Сопровождение замещающих родителей на основном этапе было направлено, главным образом, на развитие у родителей способности понимать индивидуальные, возрастные особенности детей, освоение методов воспитания приемных детей с учетом их потенциальных возможностей, способов конструктивного детско-взрослого взаимодействия, умений поддерживать эмоциональное благополучие семьи в целом. Такой подход к сопровождению замещающих родителей объясняется тем, что принятие приемного ребенка отражается на жизни всей семьи, включая кровных детей (при их наличии) и других членов семьи (бабушки, дедушки, тети, дяди). При организации сопровождения замещающих родителей учитывались их пол, возраст, уровень образования, место проживания (городские/сельские) и выбор формы устройства ребенка в семью (усыновление, опека/попечительство). Завершающий этап включал мониторинг результатов сопровождения и разработку методических рекомендаций для специалистов и замещающих родителей по вопросам воспитания и развития приемных детей.

Организация психолого-педагогического сопровождения замещающих родителей обеспечивалась как не директивно (по запросу самих родителей), так и директивно (на основе результатов диагностики, рассмотрения внутрисемейных отношений на заседании ПМПк, анализа эмоционального благополучия приемного ребенка и психологического комфорта в замещающей семье).

Созданные в центре психолого-медико-социального сопровождения условия обеспечивали возможность реализации всех направлений комплексной поддержки замещающих семей на каждом этапе работы с ними (таблица 1).

Таблица 1

Направления и виды психолого-педагогического сопровождения замещающей семьи

Направление сопровождения	Вид сопровождения	Форма сопровождения
Сопровождение ресурсной семьи	Плановый (по мере комплектования группы)	Групповая (в формате занятий в «Академии замещающей семьи»)
Сопровождение адаптационного периода	Плановый (в течение первого года совместного проживания). По запросу	Индивидуальная, групповая (в формате встреч «Клуба замещающих семей»)
Комплексное сопровождение		
Основное сопровождение	Плановый. По запросу родителей	Групповая в формате встреч в «Клубе замещающих семей», «Клубе выходного дня», профильных детско-родительских смен, конкурсов, акций, родительских конференций
Кризисное сопровождение	По запросу: -замещающих родителей; - специалистов сопровождения, органов опеки и попечительства.	Групповая (семейная)

Реализация комплексного планового сопровождения замещающих семей осуществлялась на основе программы, включающей следующие блоки:

- информационно-просветительский,
- консультационный,
- образовательный,
- организационно-методический.

Рассмотрим содержание каждого блока сопровождения

более подробно. Реализация информационно-просветительского блока осуществлялась через издание тематических буклетов, периодических изданий (газета «Семья от А до Я»), выпуск информационных вестников для родителей и детей (альманах «Счастливое детство - в семье!»), наполнение разделов официального сайта Центра. Информационно-просветительские материалы разрабатывались для разных целевых категорий: матерей и отцов; усыновителей и опекунов; родителей, воспитывающих детей разного возраста. Тематика буклетов определялась запросами родителей, а также выводами специалистов, осуществляющими консультирование замещающих родителей. К реализации информационно-просветительского блока привлекались специалисты здравоохранения, социальной защиты населения, учителя и воспитатели образовательных организаций, а также опытные замещающие родители, имеющие позитивные результаты воспитания приемных детей,.

Консультационное направление реализовывалось как в стационарном формате, при обращении замещающих родителей к специалисту Центра, так и дистанционно, посредством on-line общения. В ходе данного направления применялись диагностические процедуры (анкеты, тесты, пробы, методики).Формат консультационных встреч позволял взрослым осуществлять выбор: по тематике, по наполняемости (подгрупповые, индивидуальные, коллективные), по длительности (от 45 до 120 минут), по периодичности (от 1-2 встреч до 9-12). Каждая консультация носила завершенный процесс взаимодействия специалиста и родителя (обоих родителей).

Реализация образовательного направления происходила как формирование системы знаний по вопросам юридических, медицинских, социально-педагогических и психолого-педагогических аспектов, практических умений в области воспитания приемных детей через проведение лекционных занятий, практикумов, обучающих семинаров, тренингов. Данное направление обеспечивалось на основе программы формирования психологической культуры и программы развития осознанного родительства.

Организационно-методическое направление реализовывалось через широкий охват замещающих семей в ходе проведения родительских конференций, акций, тематических конкурсов, выставок, круглых столов. При организации такой работы активное участие принимали специалисты органов опеки и попечительства в различных муниципальных образованиях, а также представители негосударственных коммерческих организаций, общеобразовательных школ.

При реализации всех направлений психолого-педагогического сопровождения к взаимодействию по необходимости привлекались представители органов опеки и попечительства, специалисты служб сопровождения других ведомств (социальной защиты, здравоохранения, органов полиции).

Таким образом, рассмотрение вопросов организации психолого-педагогического сопровождения замещающих родителей, принявших на воспитание в свою семью детей-сирот, позволило сделать следующие выводы:

- предложенная нами модель ориентирована на психолого-педагогическое сопровождение замещающих родителей, включая их подготовку и обеспечивает формирование основ психологической культуры как готовности к замещающему родительству;

- в представленной модели особое место занимает учет региональных особенностей (преобладание сельских районов и протяженность территории края), а также межведомственный подход к реализации задач психолого-педагогического сопровождения замещающих семей;

- в рамках модели созданы условия для обеспечения в Алтайском крае очной, заочной, очно-заочной форм подготовки граждан, выразивших желание стать опекунами или попечителями несовершеннолетних граждан либо принять детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание, включающей формирование основ психологической культуры замещающих родителей.

ЛИТЕРАТУРА

Багина Л.В. 2012. Управление семейным устройством детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Автореф. … канд. педаг. наук. Барнаул. 23 с.

Каширский Д.В., Колпакова Н.В., Сабельникова Н.В., Свиридов А.Н. 2010. Диагностика замещающей семьи: Учебно-методическое пособие для специалистов служб сопровождения. Барнаул: АКИПКРО. 90 с.

Колпакова Н.В., Митина А.А., Полянских О.Н. 2004. Партнерство и проекты как способы привлечения общественности к социальному сопровождению замещающих семей. - Международная научная школа психологиии педагогики. 8: 9-13.

Колпакова Н.В. 2015. Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей как условия благополучия приемных детей. - Мир науки, культуры, образования. 3 (52): 261-263.

Колмогорова Л.С., Колпакова Н.В. 2015. Формирование основ психологической культуры замещающих родителей. - Образование и общество. 3 (92): 83-87.

Митина А.А. 2011. Проектирование содержания краеведения в сельской общественно-активной начальной школе на основе технологического подхода: дис. ... канд. пед. наук. ГОУ ВПО «Алтайский государственный университет», Барнаул.

Указ Президента РФ от 9 октября 2007 г. № 1351 «Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» (с изменениями и дополнениями)

Получена / Received: 12.03.2019
Принята / Accepted: 14.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 271-282

Условия и приемы педагогического и культурно-нравственного подхода в учебном центре Московского физико-технического института «Физтех - Потенциал»

А.А. Ласкин

Международная академия образования
121433, г. Москва, ул. Большая Филёвская, д. 28, корп. 2
International Academy of Education
Bolshaya Filevskaya, str., 28, building 2, Moscow 121433 Russia
e-mail: al.laskin@yandex.ru

Ключевые слова: образование, культурогенез, интеграция, молодежь, подросток, потенциал человека, воспитание, исследовательские проекты.
Key words: education, cultural genesis, integration, youth, adolescent, human potential, education, research projects.
Резюме: В статье рассматриваются проблемы развития объекта и субъекта воспитания, которые являются тем фундаментом, на котором основывается как обучение, так и формирование личностных качеств в жизненном и культурно - нравственном развитии. Вот почему первостепенной задачей в учреждениях образования, является развитие и поддержание высокой творческой активности, трудовой и нравственно-эстетической деятельности, чтобы «не так дать образование и воспитание, как развить способности у личности к самообразованию и самовоспитанию, воспитывать человека, способного создавать собственную жизнь, способного к историческому самоопределению. Приведенные факты и суждения позволяют сделать вывод о том, что правильно поставленное воспитание, и приемы педагогического, культурно - нравственного подхода в учебном центре МФТИ «Физтех - Потенциал», есть не что иное, как умелое внутреннее стимулирование активности растущей личности учащегося в работе над собой, есть побуждение ее к собственному развитию и совершенствованию в различном возрасте.
Abstract: The article deals with the problems of development of the object and the subject of education, which are the foundation on which both the training and the formation of personal qualities in the life and cultural and moral development are based. That is why the primary task in educational institutions is the development and maintenance of high creative activity, labor and moral-aesthetic activity, in order “not to give education and upbringing, how to develop an individual’s abilities for self-education and self-education, to educate a person who is able to create his own life, capable of historical self-determination. The given facts and judgments allow us to conclude that the correctly posed upbringing, and the methods of pedagogical, cultural and moral approach in the MIPT educational center “Fiztech - Potential”, are nothing but a skillful internal stimulation of the activity of the growing personality of the student in work on themselves , there is her motivation for her own development and improvement at different ages.

А.А. Ласкин / А.А. Ласкин

[**Laskin A.A.** Terms and methods of pedagogical and cultural-moral approach in the educational center of Moscow Institute of Physics and Technology "Fiztech - Potential"]

В истории и педагогической науке условия и приемы педагогического и культурно - нравственного подхода в развитии личности школьника рассматривалось крайне мало. На наш взгляд, рассмотреть историческую истину теории, методики и организации социально-культурной деятельности и воспитания нравственности подростков, возможно только при правильном методологическом подходе. На примере, в дни школьных каникул Учебный центр «Физтех-Потенциал» при Московском физико-техническом институте (МФТИ) проводит Зимнюю, Весеннюю и Летнюю школы для учащихся 1-11 классов, проявляющих интерес к науке и предпочитающих умное времяпрепровождение в хорошей компании. Учебные занятия проводятся в центре города в Московском корпусе МФТИ. Там ребята занимаются математикой и естественными науками, выполнять исследовательские проекты, ходить на экскурсии и мастер-классы. Задачи сезонной школы Чтобы осуществить логически непротиворечивый концептуальный синтез всего исторического культурного - нравственного наследия, адекватный современному процессу развития социально-культурной деятельности на современном этапе, необходимо выработать методологический подход адекватный состоянию процессам развития личности учащихся школ и лицеев. В 2018 году в журнале «Потенциал», была опубикована интересная статья Володковича Н.А. в которой «Г.О. Греф назвал физматшколы пережитком прошлого». Высказывание под таким заголовком ошарашила сообщество преподавателей и учеников. Не кто-нибудь, а очень влиятельный человек, председатель правления Сбербанка России Герман Оскарович Греф, выступая на VII Московском международном форуме «Открытые инновации» (октябрь 2018г, Сколково), допустил следующие некорректные высказывания: «…В этом мире нужны будут не только математики-программисты, я думаю, их всё меньше и меньше нужно будет, поэтому, когда мы пытаемся сказать, что мы сейчас будем развивать специальности

"математик" и "программист", мы попадем ровно в такую же ловушку, как у нас было какое-то время назад с юристами и экономистами…» - в чём же Герман Оскарович - «прав».

«Математические дарования, подобно музыкальным, нередко врожденны, проявляются рано и органически определяют склад ума данного человека» (Вавилова, 1943).

В ряду наших Высших школ есть и такие «математические» школы, от которых государству Российскому нет никакого толку. В одной из них, я знаю, учатся преимущественно дети нашей «богемы», «элиты», так сказать. Где только ни работают выпускники этой школы в США, Израиле, Европе, но только не в России. И школа этим хвастается на своём сайте, выдаёт это за своё достижение! Другие достоверные источники, также говорят что немало выпускников наших физмат школ работают на страны Евросоюза и НАТО. Беда в том, что у нашей России пока что не разработаны системы по сбережению и дальнейшему развитию своих мозгов и научных центров. Образование данное из Советского Союза позволило и сегодняшней России совершить прорыв в разработке новейших видов вооружений, опередить даже вечного противника - США. Об этом прорыве гордо и по-деловому заявил президент Путин В.В., в марте 2018 года. Когда говорят в новостях про «Сармат», «Авангард», «Кинжал» и другие виды оружия. Приятно и бесконечно удивляешься неиссякаемости научного, интеллектуального и кадрового пласта России. Откуда только берутся у нас такие люди, конструкторы и технологи! Многим понятно, что они вышли из взращенного со школьных лет высоко - интеллектуального кадрового потенциала. А это делается через хорошо поставленную физико-математическую подготовку школьников! В Советском Союзе именно это и было сделано и освоено в условиях обучения, приемах педагогического и культурно - нравственного подхода, что претворяется в учебном центре МФТИ «Физтех - Потенциал».

Мы должны на уровне чуть ли не молитвы благодарить отцов Советского Союза за то, что они сумели это сделать и претворить в жизнь! Греф же считает, что «…так было в Советском Союзе, но это не очень хороший опыт…». Ну, а

высказывания Г.О. Грефа, на наш взгляд, направлены против физико-математических школ, он сделал это сознательно, чтобы своим высказыванием подточить фундамент будущего оборонно-промышленного потенциала России, коим является физико - математическая подготовка школьников. Им был запущен пробный шар. Если общественное мнение не отреагирует на это высказывание, то скоро раздадутся и другие голоса.

Хор имени Г.О. Грефа может поддержать кто - нибудь из «общественности», из чиновников Министерства образования и науки, Министерства просвещения. А там, глядишь, и… из администрации Президента директива какая - нибудь поступит. Вот и прикроют физико-математические школы. Известно, что властные функции в наше цифровое время постепенно перекочёвывают от государственных органов к банкам, и поэтому Герман Оскарович Греф, ну, очень влиятельный человек!

Проанализируя историческую совокупность общественных отношений во всей истории нашей страны, мы рассматриваем условия и приемы педагогического и культурно - нравственного подхода в развитии личности школьников, а также методические приемы в деятельности преподавателей, как совокупность материально-технических, финансовых и людских ресурсов, функционирующих в границах своей инфраструктуры, но оказывающих свое влияние на духовную и нравственную жизнь подростков. Поэтому развитие условий педагогического и культурно - нравственного подхода в развитии личности школьников, а также методические приемы в деятельности преподавателей в условиях дополнительного образования выступают, как история их индивидуального развития, а также практического развития в условиях решения типовых задач на базе учебного центра «Физтех- Потенциал» города Москвы. В рубрике журнала

из серии юмора приведем «Правила физики» у студентов Вузов: в день стипендии действует правило правой руки: студент закрывает правой рукой цены в меню, выбирает названия блюд, покупает их и с удовольствием съедает. Через неделю после стипендии вступает в действие правило левой

руки: он закрывает левой рукой названия блюд, выбирает низкие цены и покупает еду. В дни перед стипендией наступает время действия правила буравчика: студент входит в столовую, вертится около меню и уходит.

Журналы, издаваемые в учебном центре имеют тесные связи с самыми ведущими учебными и научными учреждениями Москвы, Санкт-Петербурга и Челябинска. Благодаря этому большинство читателей журналов всегда получают точную и современную информацию о состоянии естественных наук и их практических приложениях. Издание активно сотрудничает с заочной физико-технической школой при МФТИ, которая успешно функционирует уже более 40 лет.

В журнале «Потенциал» учебного центра печатаются лучшие педагоги-методисты России, ведущие ученые естественно-математического цикла, преподаватели различных ВУЗов, организаторы олимпиадного движения, а также рядовые учителя и старшеклассники, увлеченные наукой. Журнал всегда открыт для новых интересных публикаций.

Основная задача публикаций издания - повышение знаний школьников в естественно-математических дисциплинах.

Научные статьи и материалы, которые печатаются в журнале, могут помочь старшеклассникам при сдаче экзаменов ЕГЭ и при поступлении в ВУЗы соответствующего профиля. На страницах ежемесячного журнала «Потенциал» можно прочитать интересующую информацию в рубриках, посвященным соответствующим наукам. В разделе - «Загадочный мир» печатаются разгадки и научные объяснения некоторых явлений природы. Рубрика «ЕГЭ» посвящена разбору заданий различного уровня и способов их решения. Рубрика «Олимпиады» посвящена материалам по предметным олимпиадам. «Наука программирования» - это рубрика, которая посвящена основам информатики и программирования и обзорам основных языков программирования. Так же в журнале есть еще множество рубрик, посвященных истории научных открытий, наглядным и интересным научным экспериментам, а также выбору будущей профессии в жизни.

С использованием условий и приемов педагогического и

культурно - нравственного подхода в учебном центре МФТИ «Физтех - Потенциал», подробно рассматриваются направления о нанохимии и нанотехнологиях, биологии, в новых горнометаллургических технологиях XXI века. На занятиях и лекциях для школьников рассматриваются ошибки, наиболее часто встречающиеся при выполнении учащимися исследовательских работ, задачи и работы по математике, физике, информатике. Наиболее детально рассматриваются и решаются задания по проводимым олимпиадам, задачи по химии, математике, физике, информатике. Что озаглавлено в тезисах курсов: «Математика нужна каждому и это интересно!».

Применяя условия и приемы педагогического и культурно - нравственного подхода в учебном центре МФТИ «Физтех - Потенциал» на простых примерах разъясняются фундаментальные особенности математики и показано, как математический стиль мышления помогает в повседневной жизни. Учитель математики - Наталья Александровна Курдюмова, много лет работавшая в журнале «Математика в школе», а потом - в «Потенциале». Хорошо зная трудности, недостатки (но и пользу) преподавания «школьной» математики, она старается содействовать их устранению, а также преодолению нынешних негативных тенденций, в частности непонимания и забвения того, что изучение математики, побуждающей развитие мышления у молодых людей, важно для каждого школьника, независимо от его будущей специальности.

Историко-педагогический подход в развитии личности школьников в условиях начатой ими научной деятельности ценен еще и тем, что связан еще и с практикой его применения в конкретном историческом и временном исследовании, в частности, при изучении взаимодействия различного рода естественных и точных наук и ценностных ориентаций. Обращает внимание специфический аспект исторического подхода к теории, методике и организации научно - педагогической деятельности, предполагающей комплексное и взаимосвязанное рассмотрение общественных и личностных факторов учащихся школ, обусловливающих ценностное понимание развития личности подростков. Все это обогащает исторический и научный процесс развития личности

подростков, ибо этот процесс реализуется через формационно-стадиальные типы развития молодых людей, которые представляют собой систему, отвечающую определенному уровню научного, материального и духовного производства. Характеристика развития личности учащихся в условиях исторической, научной и культурной деятельности нашего общества дополняется этническими и локальными (региональными) признаками.

Так, например, в школьной физике часто речь идёт о точечных массах, точечных зарядах, невесомых нитях и других идеализированных объектах. В то же время физические законы позволяют дать ответы на многие вопросы, касающиеся реальных окружающих нас тел и явлений природы.

Формационно-стадиальные характеристики развития личности у подростка в школьных условиях располагаются по исторической горизонтали (диахрония), тогда как этнические региональные особенности составляют вертикаль (синхрония), реализуемые в виде совокупности устойчивых норм, ценностей, традиций и специфических инноваций. В словах известного французского писателя А. Экзюпери сказано: «У каждого человека свои звезды, важно отыскать их». Так наиболее привлекательной для всестороннего исторического и культурно-нравственного подхода развития школьников является простая система жизни, предполагающая повторение основных факторов через одинаковые интервалы времени, т.е. то, что обычно называется собственным регулятором развития.

Раньше учеба для человека заканчивалась вместе с выпуском из вуза. Сейчас же необходимо постоянно получать новые знания. Однако, если приложить к этому немного усилий, учебу из трудной задачи можно превратить в приятный и по-настоящему полезный опыт. Для этого необходимо уметь применять правила развития, которые практически используются в учебном центре МФТИ «Физтех - Потенциал»:

- Концентрация на значимых знаниях.
- Писать и вести конспекты.
- Выбор в решении главной задачи.
- Составить и вести план учебы и работы.
- Проявлять активность в выборе решений.

- Вовремя делать перерывы и отдыхать.
- Создавать комфортные и устойчивые условия для учебы.
- Определить лучший канал получения информации.
- Избавиться от лишней и не нужной информации.
- Использовать новые знания на практике.

Так, подростки на деле хорошо умеют различать важное и неважное. Если поступившая информация не получила должной доли внимания или не вызвала сильный эмоциональный отклик, она отправляется на полку «не особенно нужное» и быстро забывается ими. Чтобы этого не произошло, стоит максимально концентрироваться на значимых знаниях. Вдумчиво читать полезную книгу или главу, сосредоточиться на том, что говорит лектор, который ведет профильный предмет, выключить смартфон и другие гаджеты, неотвлекаться. Только в таком случае с большей вероятностью можно запомнить, о чем шла речь.

Людей всегда привлекал образ Юлия Цезаря, способного одновременно заниматься множеством дел, да и в каждом втором резюме многозадачность выделяется как преимущество. Несмотря на это, зачастую эффективность такой работы не более чем миф.

Если школьник пытается переключаться между подготовкой к экзамену, чтением книги, чатом с другом и просмотром видео, то больше времени и сил он потратит на смену видов деятельности, чем на саму учебу или отдых. В действительности гораздо лучше сконцентрироваться на одном деле за раз, заканчивать его и только потом переходить к другому. Только так можно вникнуть в суть поставленной задачи и хорошо ее выполнить.

Более того, если подросток перестанет хвататься за все сразу, то исчезнет ощущение вечной спешки и нехватки времени. Скорее всего окажется, что он вполне сможет делать необходимую работу, продвигаясь к цели постепенно.

Большинство школьников и студентов начинают учиться лишь непосредственно перед экзаменами или контрольными. Иногда это вынужденная необходимость, но об эффективности занятий в таком случае говорить не приходится. Если учащийся хочет действительно запомнить нужную информацию, стоит

составить график учебы с определенным количеством часов и перерывов. Когда закончить дело нужно к конкретному сроку, это позволяет тщательнее изучить предмет и лучше запомнить все необходимое. Если подросток изучает материал самостоятельно, то план поможет начать работать серьезно и даст дополнительную мотивацию.

Для продуктивной работы и учебы необходимо давать себе отдохнуть. Бывает, что времени на то, чтобы выучить большой объем информации, совсем нет, но даже в этом случае небольшие паузы, позволяющие мозгу на время переключиться, окажутся полезнее, чем непрерывная зубрежка. В противном случае ученик быстро устает и, сколько бы сил ни тратил, не сможет запомнить даже самое простое.

Во время учебы нельзя ограничивать учащихся прослушиванием лекций и выполнением домашних заданий. Если у них возникают вопросы, надо не стесняясь их задавать, высказывать свою точку зрения, участвовать в дискуссиях. Это, с одной стороны, поможет лучше усвоить материал, с другой - даст возможность больше узнать о предмете. Хорошие преподаватели любят, когда ученики интересуются предметом, и скорее всего, подростковая активность и заинтересованность вдохновит их подробнее остановиться на интересных вопросах, выйдя за рамки курса и стандартной информации из учебников.

Хорошо созданное и удобное рабочее пространство также в разы повышает продуктивность учебы. Необходимо создать место, предназначенное исключительно для занятий. Оно должно быть максимально удобным, все необходимые материалы должны быть под рукой, а все лишнее и отвлекающее, наоборот, - убрать. Попросить или договориться с близкими или соседями, чтобы они не отвлекали, пока вы учитесь или работаете, используйте беруши или плотные наушники с фоновой музыкой. Регулярные занятия на одном и том же месте постепенно создают устойчивые ассоциации с учебой, и вскоре учащиеся уже будут автоматически настраиваться на рабочий лад.

Существует несколько способов и приемов получения информации, и разным людям подходят разные каналы. Кто-то лучше запоминает, слушая преподавателя, кто-то наоборот,

читая тексты по теме. И пусть обычно мы не выбираем способ получения знаний, но стоит знать о своих особенностях. Например, если легче воспринимать информацию визуально, можно записывать лекцию, тем самым переводя ее в текстовый формат. Если же ученик лучше воспринимает на слух, то обсудить прочитанную статью с друзьями или найти аудиоверсию книги.

Во время учебы постараться отключить интернет, а смартфон переводить в беззвучный режим. Даже мелкие отвлекающие факторы способны сбить учебный настрой и вывести учащегося из режима продуктивной работы.

При напряженной подготовке, например, во время сессии или контрольных занятий полезно перейти в «режим экономии энергии». Разум подростка и так усиленно работает, и лишняя информация может только засорить его. Надо попробовать «исчезнуть» на время из социальных сетей или хотя бы перестать читать ленту новостей, а на сообщения отвечать в строго отведенное время. Также необходимо перестать слушать новости и смотреть телевизор. Такая «информационная гигиена» позволяет ученику освободить память для более важных данных.

Чтобы полученные знания навсегда остались у школьника, недостаточно один раз хорошо все выучить. Информация, которую он использует, с течением времени уходит из активной памяти в пассивную, откуда ее уже не так просто достать. Поэтому, чтобы не потерять хватку, необходимо не только запоминать, но и использовать новые знания на практике. Если же полученные знания сугубо теоретические, можно вести дискуссии с одноклассниками, сокурсниками и друзьями, пересматривать конспекты, читать или даже писать статьи по выученной теме.

Раньше учеба для молодого человека заканчивалась вместе с выпуском из школы лицея или вуза. Сейчас же необходимо постоянно получать новые знания. Однако, если приложить к этому немного усилий, учебу из трудной задачи можно превратить в приятный и по-настоящему полезный опыт.

Уже в историческом процессе воспитания имеет место самовоспитательная работа. Но эта работа обусловливается и

стимулируется специально организуемым воспитательным влиянием учреждений культуры. Специалисты учреждений культуры ставят воспитательные задачи, формируют у участников художественной самодеятельности, клубов по интересам и любительских объединений соответствующие потребности (активность) включают их в социально-культурную и нравственную деятельность, которая побуждает их работать над собой.

Во многих случаях люди, сами ставят перед собой определенные задачи по собственному культурному развитию и самосовершенствованию, намечают пути их решения и, побуждаемые внутренним стремлением, начинают настойчиво добиваться поставленной цели. Примеров тому в истории множество.

Демосфен, известный древнегреческий оратор, еще юношей мечтал овладеть искусством публичного выступления, но первое же из них закончилось полным провалом. Его освистали, потому что он имел слабый голос, был косноязычен... Другой на его месте оставил бы свои честолюбивые мечты. Но Демосфен поступил по-другому. Он разработал целую систему упражнений и стал упорно овладевать ораторским искусством. Уединяясь, он тренировал свой голос, отрабатывал жесты. Чтобы избавиться от косноязычия, подкладывал под язык мелкие камешки и произносил импровизированные речи. Упорство и воля позволили Демосфену достичь поставленной цели: он стал выдающимся оратором.

Большое значение самовоспитанию придавал Л.Н. Толстой. В юности он завел дневник, в котором фиксировал свои недостатки и намечал пути их преодоления. Благодаря работе над собой, он сумел преодолеть лень, тщеславие, лживость и многие другие дурные наклонности и выработал в себе человеколюбие, наблюдательность, творческое воображение, память.

Созданные условия и приемы педагогического и культурно - нравственного подхода в учебном центре МФТИ «Физтех - Потенциал», развивают и совершенствуют у ребят лучшие культурные и личностные качества, которых можно

привести множество. Вот почему подростки и молодые люди являются историческим продуктом обстоятельств и воспитания, но лучшие люди, как правило, представляют собой результат активной работы над собой, подчеркивая определяющую роль самовоспитания, приемы педагогического и культурно - нравственного подхода в личностном развитии.

Все это говорит об исключительно важной роли самовоспитания, в обучении и культурно - нравственном развитии и формировании личности и о необходимости ее правильной педагогической организации.

Молодежный и подростковый периоды в истории жизни человека характеризуются множеством параметров, они содержат в себе целый ряд видов совершеннолетия, которые не совпадают по времени и содержанию. Так, наступление половой зрелости не совпадает с правовым совершеннолетием. Обретение экономической независимости не тождественно социально-психологическому совершеннолетию. Интеллектуальная зрелость, связанная с бурным развитием образования, как это не странно, часто опережает наступление социальной зрелости, зависящей от жизненного опыта и социально - общественных отношений.

И в завершении немного юмора: Совет - Если ни то, ни другое, ни третье не помогает, прочтите, наконец инструкцию!

ЛИТЕРАТУРА

Вавилова С.И. 1943. Исаак Ньютон М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР. 216 с.

Володкович Н.А. 2018. Герман Греф о физмат школах. - Потенциал. 9.

Лазарев М.А., Ласкин А.А. 2018. Эволюция культуроориентированного образования на примере европейского опыта. - Образование. Наука. Научные кадры. 1: 161-165.

Ласкин А.А. 2019. Педагогический и культурно - нравственный подход в развитии личности школьника, методические приемы. - Мировоззрение в XXI веке. 2 (1): 22-25.

Подвойский В.П., Бутов А.Ю., Оленев С.М., Лазарев М.А. 2012. Коэволюция как инновационная идея в системе психолого-педагогических наук. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 1(1): 163-174.

Получена / Received: 22.02.2019
Принята / Accepted: 13.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 283-290

Специфика состояния и проблемы образования в России на рубеже 1980-90-х годов

Мэй Ханьчен[1], Чжай Хунюнь[2]

[1]Юго-восточный университет Китайской Народной Республики
Southeastern University of China
e-mail: meihc@hotmail.com

[2]Цзянсуский второй педагогический институт Китайской Народной
Jiangsu Second Pedagogical Institute of the Chinese People's Republic of China
e-mail: shuishijiaohu@gmail.com

Ключевые слова: образование, законодательство об образовании, образовательная инфраструктура, реформы, СССР, Российская Федерация.
Key words: education, legislation on education, educational infrastructure, reforms, USSR, Russian Federation.
Резюме: В статье рассматриваются проблемы развития структуры и нормативно-правового обеспечения образования России в 1980-х - начале 1990-х годов. Автором анализируется комплекс социально-экономических, внутриполитических, культурных проблем Российского образования, послуживших причиной реформирования образовательной системы в рассматриваемый период. Определяется содержательная специфика и направленность тенденций развития образования в России, заложенных в начале 1990-х годов.
Abstract: The article deals with the problems of development of the structure and legal support of education in Russia in the end of 1980s and the beginning of 1990s. The author analyzes the complex of socio-economic, political, cultural problems of Russian education, which became the reason for the reforming of education in the period under consideration. The author defines the content specificity and direction of the trends in the development of education, laid down in the early 1990s.
[Mey Khanchen[1], Chzhay Khunyun[2] The specifics of the state and problems of education in Russia at the turn of the 1980-90s**]**

Российское образование всех уровней к концу советского периода испытывало на себе целый комплекс проблем, связанные как с многочисленными попытками реформирования образовательной инфраструктуры, так и с необходимостью соразмерения его содержания и способов организации с предстоящими трансформациями социально-экономических, политических и иных процессов нашей страны. Еще до начала перестройки система советского образования нуждалась в новых взглядах и в новых подходах. В первую очередь такая

необходимость выразилось в школьной реформе 1984-го года, ставшей ответом на недостатки организации деятельности образовательной системы.

Российское образование в 1980-е годы функционировало в соответствии с законом СССР «Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» от 19 июля 1973 года № 4536-VIII. Это нормативно-правовой акт регламентировал основные принципы построения образования в стране в целом, и несмотря на отдельные изменения, например, внесенные 27.11. 1985 года, представлял собой целостное основание всех уровней советского образования.

Статья 4 данного закона «Основные принципы народного образования в СССР» провозглашала следующие принципы образования в СССР:

«…1) равенство всех граждан СССР в получении образования независимо от происхождения, социального и имущественного положения, расовой и национальной принадлежности, пола, языка, отношения к религии, рода и характера занятий, места жительства и других обстоятельств;

2) всеобщее среднее образование молодежи;

3) профессиональное образование молодежи;

4) государственный и общественный характер всех учебно-воспитательных учреждений;

5) бесплатность всех видов образования, содержание части детей дошкольного возраста и учащихся на полном государственном обеспечении, предоставление стипендий и льгот учащимся и студентам, бесплатная выдача школьных учебников, оказание различных видов материальной помощи;

6) свобода выбора языка обучения: обучение на родном языке или на языке другого народа СССР;

7) единство системы народного образования и преемственность образования во всех типах учебных заведений, обеспечивающие возможность перехода от низших ступеней обучения к высшим;

8) единство обучения и коммунистического воспитания; сотрудничество учебно-воспитательных учреждений, семьи, общественных организаций, трудовых коллективов в

воспитании детей и молодежи;

9) связь обучения и воспитания подрастающего поколения с жизнью, с практикой коммунистического строительства, с общественно полезным, производительным трудом; политехническое, трудовое воспитание и обучение;

10) научный характер образования, его постоянное совершенствование на основе новейших достижений науки, техники, культуры;

11) гуманистический, высоконравственный характер образования и воспитания;

12) светский характер образования, исключающий влияние религии;

13) совместное обучение лиц обоего пола…» (Закон СССР от 19.07.1973, № 4536-VIII).

Образовательная инфраструктура в СССР состояла из систем:

- дошкольного воспитания;
- общего среднего образования;
- профессионально-технического образования (в современной трактовке - профессионального обучения, ранее - начального профессионального образования);
- среднего специального образования;
- высшего образования и
- внешкольного воспитания.

Несмотря на прогрессивность большинства принципов устройства отечественного образования, образовательная система не была лишена серьезных недостатков. Последствия политехнизации школьного образования сформировали комплекс проблем, не исчерпавшихся с затуханием этого направления реформ (Прокофьев, 1997). Обучение школьников не соответствовало возможностям продолжения образования как на уровне среднего профессионального, так и высшего, в связи с чем, активно начал внедряться в жизненную образовательную практику «институт репетиторства», считавшегося на тот момент деятельностью, выходящей за пределы правового поля. Уже на июньском 1983-го года Пленуме ЦК КПСС был со всей остротой поднят вопрос о необходимости соразмерения школьного образования с

реалиями профессиональной деятельностью, потребностями экономики и дальнейшего социального строительства, что определило новый тренд трансформации образовательной политики государства. Новая школа 1980-х годов должна была быть ориентирована на универсальные возможности продолжения обучения как в профессионально-техническом училище, техникуме, так и в вузе, причем, что характерно для внутренней политики советского государства этих лет, механизм регулирования количества поступающих в образовательные учреждения всех названных типов не был предусмотрен. Универсализация школьного образования предоставляла возможность практически всем выпускникам школы поступать в вузы, что в условиях значительного престижа высшего образования стало чреватым избыточными конкурсами в институты, академии и университеты. Плановая экономика требовала точного соответствия количества выпускников профессиональных учебных заведений потребностям народного хозяйства, применения средств распределения выпускников по производствам, нуждающимся в специалистах данного качества подготовки, но регулирования входного потока поступающих не существовало. Трудности новой школьной реформы начали испытывать на себе первые выпускники Российских школ – плоды новых преобразований, которые невольно столкнулись с проблемой резко возросших конкурсов отбора при поступлении в ВУЗы, в особенности по престижным (в период 80-х годов) специальностям. которые соответствовали высокооплачиваемым социально-гуманитарным специальностям. Таким образом, в обществе наметился дисбаланс производительных сил (Плещенко, 2016).

Советское образование времени перестройки стало показательным примером влияния социально-экономических проблем общества на содержание и формы образовательной деятельности: население, стремившееся улучшить свое имущественное положение, пыталось средствами получение образования и ученых степеней проложить себе дорогу в более высокие социальные страты. Именно в эпоху перестройки наметился «модный» тренд обязательного получения высшего образования, а желательно – и ученой степени для достижения

целей карьерного роста. Фактически, в эпоху перестройки катастрофически упал престиж среднего профессионального образования и рабочих профессий, что стало одой из важнейших проблем образования и рынка труда последующих десятилетий. Однако, не только рынок труда и образовательная инфраструктура испытали на себе негативные последствия дисбаланса производительных сил, заложенного в 1980-е годы - Российская наука, вполне закономерно считающаяся одним из важнейших экономических и политических факторов, оказалась в заложниках массового притока низко квалифицированных научных кадров, старающихся получить ученые степени исключительно из карьерных соображений. Россия достаточно быстро стала мировым лидером по доле лиц, имеющих высшее образование и ученые степени, что никоим образом не повлияло благоприятно ни на экономические, ни на политические, ни на культурные процессы. Стандартом стало наличие у чиновника или руководителя любого уровня кандидатской или докторской степени, и спрос на данные атрибуты сформировал особый сегмент черного рынка, неуклонно росший с конца 1980-х годов по начало 2010-х, когда государство стало целенаправленно сокращать число коммерческих вузов и диссертационных советов - «фабрик диссертаций».

С переходом от советского к постсоветскому периоду, необходимость соразмерения образовательной системы с особенностями нового экономического уклада заставила принять новый закон об образовании - Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании». Новое время кардинально трансформировало принципы построения образовательной системы. В соответствии со статьей 2 данного закона «Принципы государственной политики в области образования», отечественное образование стало руководствоваться следующими положениями:

«…1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) единство федерального культурного и

образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

5) свобода и плюрализм в образовании;

6) демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений…» (Закон РФ от 10.07.1992, № 3266-1).

Образование нового времени было построено на основании уровневого деления образовательных программ, в связи с чем были учреждены следующие образовательные программы:

- общеобразовательные (основные и дополнительные);
- профессиональные (основные и дополнительные);
- профессиональной подготовки.

К основным общеобразовательным были отнесены программы:

- дошкольного образования;
- начального общего образования;
- основного общего образования;
- среднего (полного) общего образования.

К основным профессиональным были отнесены программы:

- начального профессионального образования;
- среднего профессионального образования;
- высшего профессионального образования (программы бакалавриата, программы специалитета и программы магистратуры);
- послевузовского профессионального образования.

Данная структура образовательных программ стала ответом на попытки включения Российского образования в европейское образовательное пространство, в котором уже

давно существовала традиция деления высшего образования на бакалавриат и магистратуру. Практика подготовки специалистов на уровне высшего образования должна была вытесниться двухуровневой системой - бакалавриатом и магистратурой. При том, что Российское высшее образование традиционно было ориентировано именно на специалитет, и при том, что во многих развитых странах также существуют образовательные программы специалитета, значительной, если не подавляющей частью педагогического сообщества, перспективы перехода на двухуровневое высшее образование, были восприняты негативно (Днепров, 2011). Однако данная тенденция не только не исчерпала себя, но и нашла в дальнейшем свое продолжение в трехуровневом формате в законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 г.

Заложенные в начале 1990-х годов тенденции реформирования отечественного образования действуют и в наши дни. Практика показывает, что российское образование, при всей необходимости интеграции в мировое образовательное пространство, нуждается в выработке собственного, аутентичного пути, который должен определяться не только и не столько внешнеполитической и внешнеэкономической средой, сколько спецификой задач укрепления Российской государственности, особенностями культурно - традиционных ценностей заложенных многими поколениями в процесс воспитания и развития. Именно эти ориентиры могут способствовать достижению цели оптимального состояния российского образования.

ЛИТЕРАТУРА

Валеев И.И. 1992. Зигзаги советской школы. Уфа: Госкомиздат БССР. 152 с.

Днепров Э.Д. 2011. Новейшая политическая история российского образования. М.: Мариос. 456 с.

Днепров Э.Д. 1994. Четвертая школьная реформа в России. М.: Интерпракс. 464 с.

Мэй Ханьчен, Чжай Хунюнь 2019. Социально-экономический, политический и культурный контекст развития образования СССР в 1980-е годы. - Мировоззрение в XXI веке. 2 (1): 43-45.

«О народном образовании». Закон РСФСР от 2 августа 1974 года. М., 1974. 48 с.

«Об образовании» Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1. М., 1993. 68 с.
«Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» Закон СССР от 19 июля 1973 года № 4536-VIII. М., 1985. 60 с.
Плещенко В.И. 2016. Социально-экономические феномены СССР: история и современность. М.: Издательские решения. 70 с.
Прокофьев М.А. 1997. Послевоенная школа России. М. 178 с.

Получена / Received: 20.01.2019
Принята / Accepted: 03.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 291-304

Технологический подход к проектированию и реализации краеведения в общественно-активной школе

А.А. Митина[1]

Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования
656049, г. Барнаул, Социалистический просп., 60
Altai regional institute of professional development of educators
Sotsialistichesky avenue, 60, Barnaul 656049 Russia
e-mail: baevalen@mail.ru

Ключевые слова: школьноекраеведение, общественно-активная школа, технологический подход.
Key words: school study of local lore, public and active school, technological approach.

Резюме: В статье представляетсятехнологическая карта проектирования содержания учебно-методического пособия и способов реализации школьного краеведенияв общественно-активной школе. В качестве методологических основ проектирования рассматриваются историческая преемственность традиций демократической школы, технологическая основа реализации - социально-образовательные проекты.
Abstract: In article the methodology of design of the contents and ways of realization of school study of local lore at public and active school is represented. As methodological bases of design the historical continuity of traditions of democratic school, a technological basis of realization - social and educational projects are considered.
[Mitina A.A.[1] Technological approach to design and realization of study of local lore at public and active school**]**

Сегодня в культуре современного общества существует разрыв между декларируемыми глобальными общечеловеческими ценностями, ценностями национальных, духовных традиций, ценностями гуманистического порядка и реальными ценностями личности и общества в поликультурном пространстве «малая Родина». К важнейшим причинам, породившим этот разрыв, относятся: быстро меняющиеся условия жизни и консерватизм сферы образования, недостаточная адаптированность содержания образования к условиям конкретного социального пространства.

На рубеже 1980-1990-х гг. в нашей стране начался переход к

[1] Материал был представлен на Всероссийской конференции «Ресурсы школьного сообщества для социализации учащихся в регионах современной России» (Барнаул, Алтайский край, 2018 г.).

вариативному образованию, вызванный процессами демократизации политической системы, и эта вариативность вновь поставила актуальность краеведческого компонента в содержании образования. Феномен общественно-активной школы (ОАШ) вариативно реализуется более чем в 80 странах мира (Корнетов, 2009).

Как отмечает в своем исследовании развития гражданского образования Л.А. Доржиева (Доржиева, 2007), для современной школы вообще характерна актуализация идей гражданского образования дореволюционной педагогики России. Это находит отражение в следующих моделях: предметная (содержание учебных дисциплин, использование активных и интерактивных методов обучения) и институциональная (школьное самоуправление, уклад школьной жизни, школа - центр сообщества, создание правового пространства в школе). Мы осмысливаем феномен ОАШ как интеграционную модель. Модель базируется на принципах: образование в течение всей человеческой жизни, образование через опыт с целью раскрытия потенциальных способностей человека, ответственность за качество и состояние жизни в школе и сообществе несут все члены данного сообщества. Оптимальная модель ОАШ в России, по мнению участников движения ОАШ, включает в себя три базовых компонента: 1) демократизацию школы, 2) партнерство школы и сообщества, 3) развитие добровольчества (Митина, 2011). Мы убеждены, что это принципы развития школы и направления работы. В качестве базового понятия, способного придать целостность и концептуальность модели ОАШ, предлагаем рассматривать понятие «образовательная среда». Параметры среды: насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (Слободчиков, 2000); поддержка автономной инициативы учителей администрацией школы (Пилиповский, 1997); уклад школы - скрытое учебное содержание: опыт выбора, опыт создания правовых норм, опыт управления школой, опыт разрешения конфликтов и защиты прав человека, опыт совместного проектирования школы как действующей модели гражданского общества (Тубельский, Фрумин, 1997); внутренние задачи, которые школа ставит перед собой, набор и иерархия этих задач(Улановская, Рубцова, 2006) они выделяют такие компоненты модели: целевой, содержательный, процессуальный, результативный.

Особенность ОАШ в том, что участники образовательного взаимодействия стремятся реализовать рефлексивно-модельное и

культурно-оформляющее понимание при построении целостного педагогического процесса через проектирование образовательной программы школы, планов воспитательной работы, социальных проектов. Результатом такого взаимодействия (реализации модели ОАШ) становится качественно иной уровень сознания и новый тип отношений между людьми в данном сообществе, ярко проявляется становление «субъектности» как качества личности (Митина, 2011). Выделим цели и ожидаемые результаты школьного краеведения основных субъектов проектирования и реализации (Таблица 1).

Таблица 1

Цели и ожидаемые результаты школьного краеведения основных субъектов проектирования и реализации

	Учитель	Ученик	Родитель	Местное сообщество
Приоритетные цели в области краеведения	-обучение, самореализация, -гражданская, национальная, религиозная, культурная идентичность, -решение актуальных проблем жизнедеятельности	-обучение, самоопределение, -самореализация, -построение идентичности: гражданской, национальной, религиозной, культурной	-построение отношений в семье, -самореализация, -решение актуальных проблем жизнедеятельности, -гражданская, национальная, религиозная, культурная идентичность	- решение актуальных проблем жизнедеятельности, -самореализация, -конструирование региональной идентичности «жители пространства «малая Родина»»
Планируемые результаты	- развитие проектировочной	-развитие социальн	- изменение позиции в отношениях	- появление общественных структур,

проектирования и реализации школьного краеведения	компетентности, через принятие целей краеведения в ОАШ, создание модельных представлений о педагогическом процессе школьного краеведения, создание и экспертизу методических и дидактических средств организации педагогического процесса школьного краеведения	ой компетентности по компетенциям взаимодействия, коммуникации, социокультурной компетенции, - изменение отношений в семье и с представителями местного социума	с ребенком, - решение актуальных проблем жизнедеятельности местного социума, - получение «продуктного» результата педагогического взаимодействия	координирующих социальное взаимодействие в местном социуме, - решение актуальных проблем жизнедеятельности местного социума, -пропаганда достижений местного социума

В отечественном образовании накоплен большой опыт краеведческой работы в школе, но описанные выше подходы, как показало наше исследование недостаточно реализованы в условиях школ вследствие *отсутствия технологических схем проектирования на предметном содержании краеведения, отсутствия учебно-методических комплексов (УМК), обеспечивающих деятельностный подход к реализации краеведения в школе*.

В научной литературе отмечается, что младший школьный возраст является сензитивным для становления таких новообразований, как «Образа Я», «Я - концепции» (И.С. Кон и др.); картины мира (Д.И. Фельдштейн и др.); появление рефлексивного мышления, «открытие Я» (В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман и др.); появление в самосознании целей жизнедеятельности (Э. Эриксон); формирование способности видеть мир глазами других людей (Ж. Пиаже) и др. Подростковый возраст - 10-15 лет - является сензитивным для *чувства собственной взрослости* (И.В. Дубровина). По поводу *ведущей деятельности* подростков взгляды отечественных психологов расходятся: учение (Л.И. Божович), интимно-личностное общение (Д.Б. Эльконин), общественно-полезная деятельность (Д.И. Фельдштейн). Нам близка позиция А.Г. Асмолова, сущность которой в том, что деятельности "не даны" подростку, а заданы конкретной социальной ситуацией развития. Для этой ситуации важны следующие условия: наличие значимых сверстников и взрослых;возможность выбора деятельностии, позитивная самореализация в этом выборе.

В нашем исследовании были выявлены условия эффективности организации обучения через краеведение:

- проектирование и реализация школьного краеведения осуществляется как социальный проект на основе технологического подхода;
- ведущей педагогической задачей школьного краеведения становится развитие социальной компетентности обучающихся через создание организационно-педагогических условий для составления версии микроистории; приобретения опыта поисково-исследовательской и социально-проектной деятельности; самоактуализации и рефлексии личностных смыслов жизнедеятельности;
- основные функции школьного краеведения: ценностно-ориентационная, познавательно-исследовательская, проектно-преобразующая;
- принципы, на основе которыхосуществляться конструирование дидактического материала: принцип локализации, научности, соответствия возрастным возможностям, объективного историзма и версионности восприятия событий отдельным человеком,

принцип деятельностного типа вхождения в культурно-исторический контекст, систематичности и последовательности, диалектической включенности опыта социальной жизни семьи и всего местного сообщества в содержание обучения и воспитания, диалогизации обучения;

- элементами содержания школьного краеведения выделены: опыт познавательной деятельности в информационных областях: управление, социальные отношения, культура, экономика быта и социальных проектов по содержательным линиям (линия времени - семья, фамилия, род, национальность, нация, страна и линия пространства - дом, школа, улица, село, район, край); опыт репродуктивной деятельности по освоению умений исследовательско-поисковой, социально-проектной, рефлексивно-оценочной деятельности; опыт творческой деятельности по построению стратегий выхода из проблемных ситуаций индивидуального целеполагания, свободы выбора, преобразования существующей культуры, ценностно-смысловой рефлексии; опыт эмоционально- ценностных отношений;
- основными элементами процесса проектирования (моделирования, проектирования, конструирования) и реализации школьного краеведения станет выработка правил общения, организация взаимодействия учащегося, учителя, родителей, представителей местного сообщества в социальных проектах, продуктным результатом станет инструментарий методического и дидактического обеспечения школьного краеведения, будут созданы общественные структуры координации социального взаимодействия всех заинтересованных лиц в пространстве «малая Родина»;
- технологиями реализации школьного краеведения станут проблемно-диалогическая, проектная, исследовательское обучение, продуктивное обучение;
- оценка эффективности педагогического процесса будет проводиться на компетентностной основе.

Представим технологическую матрицу проектирования УМК краеведения для начальной и основной школы (Таблица 2), которая была положена в основу проектирования УМК «Отечество-отчество - пути начало» для начальной школы по локальной истории трех сел Алтайского края и реализуется начиная с 2003 (Митина, 2010), УМК «Мастерская историка: «Моя родина - Алтайский край», изданного в

2017 году издательством «Русское слово» (Буланов и др, 2017)

Таблица 2

Технологическая карта конструирования учебного пособия по краеведению в общественно-активной начальной школе

Структурный элемент текста учебного пособия	Рекомендация	Пояснение
Главы и их названия	Начальная школа: формулируются в виде образа природы - реки: истоки (начало), ручейки полноводной реки (улицы), океан (мир села) Основная школа: формулируются по сферам общественной жизни, подсистемам человеческой деятельности: экономическая сфера (например: «Алтайский край-регион, обеспечивающий продовольственную безопасность России», «Алтай горнозаводской - могущество Российского государства»), политическая (например, «Единые в противостоянии» - по тематике гражданской войны на Алтае; «Алтай предпринимательский»), духовная («Алтай творческий, «Ведущие научные школы»), социальная(например,	В начальной школе изучается интегрированный курс «Окружающий мир», своим названием мы выстраиваем ассоциативный ряд, связанный с единством природы и человека, рисуем идею движения, изменчивости. В основной школе изучаются курсы: истории, обществознания, географии, куда интегрируется краеведческий компонент, разделение тематики также идет по сферам общественной жизни, важно выделить ценностную установку, приоритет региона, выделить направление для проектирования самореализации подростка

	«Алтай топонимический», «Алтай туристический»)	
Название параграфа	Начальная школа. Формулируется в виде вопроса: Параграфы 1 главы: 1. Почему мы так называем (населенный пункт)? 2. Когда празднуем день рождения? Кто были первые поселенцы? 3. Как жили, что ели и пили? 4. Во что верили? Как учили? Где лечили? Параграфы 2 главы: 5. Имена каких улиц говорят о природе нашего села? 6. Имена каких улиц подтверждают, что судьба села и страны – единое целое? 7. Чьи имена героев чтят потомки, называя свои адреса? 8. Чем живо село век за веком? 9. Какие улицы названы в честь людей, известных всему миру? Параграфы 3 главы: 10. Какие памятники есть и были? 11. Какие традиции чтят? 12. Что вы хотите и можете изменить?	Вопросы 1 главы информационные. Вопросы 2 главы, ориентированы на развитие исторического мышления, выявление причинно-следственных связей. Вопросы 3 главы, ориентированы на сопоставление настоящего и прошлого с целью побуждения к активному действию в социуме – социальному проектированию. В каждом параграфе предусматриваются дидактические и методические средства развития личности ребенка предметным содержанием по четырем линиям: «факты», « понятия», «историческое мышление» и «самоопределение: нравственное и гражданское». При этом смысловой акцент делается в первой главе на линию «факты» и «понятия», во второй главе – «историческое мышление», в третьей – «нравственное и гражданское

	В основной школе может не быть параграфов.	самоопределение». Основная школа. Важен информационный материал главы, который учитель самостоятельно интегрирует в свою программу, или сам ученик, использует информацию и способ деятельности в формате, не закрепленном предметными рамками и классом обучения. Акцент делается на видах деятельности, которую ученик может делать под руководством учителя, одноклассников или самостоятельно. Важна, таким образом, степень самостоятельности.
Вступительный диалог	Познающего«героя» - домовых, познающих окружающий мир - дом, ровесника, родителей, бабушки и дедушки - род, семья. Автора - эксперта с учащимся, вопросы, ориентированные на выявление субъектного опыта, представлений по рассматриваемому вопросу.	Педагогическая задача фрагмента текста (и организации деятельности на уроке) – продуктивное чтение, слушание, выделение основной мысли, перенос на свою познавательную активность. Понимание ценности Другого человека, как возможности собственного роста и развития.

Источниковый (документальный) ряд (тексты)	1.Адаптированные тексты - тексты из учебных пособий, 2. Исследовательские тексты – могут быть из исследовательских работ не только видных ученых, но и учащихся школы, 3. Мемуарные, литературные тексты 4.Архивные документы 5. Иллюстрации, фото 6. Встроенный мультимедиаконтент		Адаптированный текст содержит факты и объяснения, неадаптированный текст - научный или научно-популярный, исследовательский, архивные документы - содержит факты и гипотезы, литературный текст,иллюстрации, мультимедиа контент - создают образное восприятие события	
Задания для работы на уроке с документальным рядом, лентой времени, картой (исторической, географической, административной и др.)	Факты	Понятия	Историческое мышление	Самоопределение: нравственное и гражданское
Начальная школа	Что? Где? Когда? Как? Какое?	Какой смысл? Каковы признаки? Как охарактеризовать?	Почему? Зачем? С какой целью? В чем сходство? Различия?	Опишите позицию, объясните основания своего поведения, отношения. Соотнесите условия, поведение, следствия.
Основная школа	Чему учимся, решая ту или иную задачу (какую компетенцию-навык-умение-действие развиваем)			
Экспертная позиция. Вывод по параграфу или	Начальная школа: резюме познающего героя - Авторская версия		Диалог разного уровня может быть: безличной или	

главе.	мозаики: факты и версии их объяснения, представителями разных поколений: прародителей, родителей, познающего современника. Диалог. Основная школа: персонализированная позиция ученого, его версия, может носить научно-популярный характер.	моносубъектной коммуникации, для которых характерны внешнеописывающая передача готовой информации или доказывание одной авторитетной точки зрения на предмет обсуждения. Полисубъектная коммуникация: построенная на предъявлении и обсуждении нескольких точек зрения на предмет обсуждения, в совместной работе вырабатывается общая позиция. Интерсубъектная коммуникация, направленная на выявление оснований различных авторских точек зрения, выявляют различные представления, их ценностные контексты, обогащающие каждого
Домашние задания	Задания №1-организующие учебную деятельность	Уровни задач: Учебная - осваивается способ учения, самообразования (постановка цели, задач, плана, реализации плана, контроль, оценка, рефлексия) Практическая - выполняется конкретное действие: решить задачу,

		кроссворд, нанести на линию времени, составить вопрос для анкеты…
	Задание № 2 - организующее исследовательско - поисковую деятельность	Уровни задач: Учебная - осваивается способ выдвижения и проверки гипотез, организации исследования Практическая - выполняется конкретное действие: оформит архивную карточку, систематизировать каталог, подписать найденный документ.
	Задание № 3 - организующее формирование ценностно-ориентационного отношения	Уровни задач: Учебная - осваивается способ рефлексии чувственной сферы через рационализацию и аргументацию Практическая – выполняется конкретное действие: сформулировать оценочное суждение, привести аргументы, предположить возможные последствия.
Инструмент (модель, критерии, показатели) самооценки продвижения в образовательной деятельности, к личностно значимой цели	Начальная школа: «Лесенка-чудесенка» как образное средство Основная школа: продуктно-проектный результат: текст, образ.	Начальная школа: обязательно согласуются критерии оценки в коллективном обсуждении, выбираются те, которые всеми однозначно принимаются Основная школа: могут быть заданы из вне,

		учителем, автором пособия, но при оценивании, обязательно выяснение понимания и принятия.
Словарь	Начальная школа: Новых слов и понятий Основная школа: Новых слов и понятий, способов деятельности по профилю учебного пособия (историка, географа, литератора)	Начальная школа: Обязательно одно толкование Основная школа: Могут быть различные понимания или отсылки на различные толкования в сеть Интернет через QR коды

ЛИТЕРАТУРА

Доржиева Л.А. 2007. Разработка проблем гражданского воспитания учащихся в педагогике России и российского зарубежья в первой половине XX века: автореф. дис. … канд. пед. наук. Чита. 22 с.

Корнетов Г.Б. 2009. Феномен общественно-активной школы в контексте развития демократической педагогики. М.: Академия социального управления. 264 с.

Мастерская историка «Моя родина - Алтайский край» : учебное пособие для 5-10 классов общеобразовательных организаций Алтайского края. Авторы-сост. С.В. Буланов, В.В. Ведерников, Е.В. Владимирова, В.Д. Гончаров, Д.С. Дегтярёв, Н.В. Диянов, Г .Е. Иванов, И.П. Карпович, Е.М. Клишина, Н.В. Колпакова, А.Л. Кунгуров, О.Ф. Кунгурова, А.А. Митина, Р.В. Опарин, И.Ю. Шестухина; науч. ред. М.А. Костенко.М.: ООО «Русское слово - учебник», 2017.

Митина А.А., Калужина Т.Ф., Рязанова Е.В., Сычева Е.П. 2010. Моё село - моё отечество: учебно-методическое пособие для учителя 3-4 классов общеобразовательных школ Тюменцевского района Алтайского края. Барнаул: Изд-во АлтГУ. 182 с.

Митина А.А. 2011. Проектирование содержания краеведения в сельской общественно-активной начальной школе на основе технологического подхода: дис. ... канд. пед. наук. ГОУ ВПО «Алтайский государственный университет», Барнаул. 282 с.

Пилиповский В.Я. 1997. Эффективная школа: слагаемые успеха в зеркале американской педагогики. - Педагогика. 1: 104-111.

Слободчиков В.И. 2000. О понятии образовательной среды в концепции развивающего обучения. С. 172-176. - В сб.: 2-я Всероссийская конференция по экологической психологии: тезисы. М. 230 с.

Улановская И.М. 2006. Понятие образовательной среды. С. 29-38.- В сб.: Образовательная система «Школа 2100» - качественное образование для всех. Сборник материалов под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Баласс. 320 с.

Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. 1993. Образовательное пространство как пространство развития. - Вопросы психологии. 1: 24-32.

Получена / Received: 10.03.2019
Принята / Accepted: 15.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 305-314

Форсайт как инновационный инструмент коллективного прогнозирования

И.А. Новикова[1]

Алтайский государственный педагогический университет
656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55
Altai State Pedagogical Academy
Molodezhnaya str., 55, Barnaul 656031 Russia
e-mail: novirina17@mail.ru

Ключевые слова: форсайт-сессия, кружковое движение «Национальная технологическая инициатива», стратегия Уолта Диснея.
Key words: forsyth-session, kruzhkovoe movement of "National technological initiative", Walt Disney's strategy.
Резюме: Автор статьи презентует опыт организации и проведения форсайт-сессиина примере построения прогноза развития кружкового движения «Национальная технологическая инициатива» в Алтайском крае, подробно описываетформы активностей команды форсайта, приводит сценарный планфорсайт-сессии, работу с картой времени, инструкцию и правила по ее заполнению.
Abstract: The author of the article presents the experience of the Organization and conduct of the Forsyth-session for example build kruzhkovogo development forecast of the movement "the national technological initiative" in the Altai region, describes in detail the activities form a team Forsythe leads scenario Forsythe plan-session work with a map of the time, instructions and rules for its filling.
[Novikova I.A.[1] Forsythe as an innovative tool collective forecasting**]**

18 июля 2017 года на заседании президиума Совета при Президенте РФ по модернизации экономики и инновационному развитию России под председательством Премьер-министра Д.А. Медведева была утверждена «дорожная карта» кружкового движения Национальной технологической инициативы (далее НТИ).Она представляет собой план мероприятий «по развитию школьного сообщества технологических энтузиастов» (План мероприятий, 2017).

Что такое Кружковое движение НТИ? Каким может и должно стать новое поколение российских инженеров? Что

[1] Материал был представлен на Всероссийской конференции «Ресурсы школьного сообщества для социализации учащихся в регионах современной России» (Барнаул, Алтайский край, 2018 г.).

необходимо сделать, какие шаги предпринять, чтобы школьники смогли присоединиться к кружковому движению НТИ? Эти и другие вопросы актуальны сегодня не только для педагогического сообщества, но и для тех, кто заинтересован в развитии нашего общества. А перед руководителями организаций дилемма - как организовать продуктивное изучение «дорожной карты», включить педагогов в решение поставленных задач по развитию кружкового движения НТИ.

Перед нами поставлена задача - создать сообщество технологически ориентированных и одарённых школьников и студентов, среду, в которой эти дети смогут проявлять и реализовывать себя. И самое сложное - не привлечь ребёнка один раз к робототехническим соревнованиям, а создать для него траекторию движения: из детского технопарка - в летнюю школу, оттуда - на инженерную олимпиаду, и дальше - в технический университет.

Цель кружкового движения - дать школьникам почувствовать уже сейчас, что они, собравшись в разновозрастную команду, способны самостоятельно поставить перед собой сложную инженерную задачу, вместе изобрести ее решение, собрать прототип устройства, опробовать его и создать настоящий продукт. Иными словами, научить их одновременно и мечтать, и трудиться.

Как это воплотить в действительность? Временная перспектива будущего является ментальной проекцией смысловой сферы человека, которая сочетает в себе стремления, опасения, надежды и планы. Чтобы предметно беседовать о будущем, разработаны и всё более активно используются различные инструменты коллективного прогнозирования и проектирования, одним из которых является форсайт.

Понятие «форсайт» было введено в оборот Гербертом Уэллсом в 1932 г. В одном из публичных выступлений известный писатель-фантаст высказался о необходимости новой научной специальности «профессор Форсайта», задачей которой должно являться исследование будущих технологических открытий и поиск областей их применения (Карасев, Вишневский, 2017). Форсайт, от английского «foresight» - это взгляд в будущее. По определению американского

исследователя Бена Мартина, форсайт представляет собой «процесс, связанный с систематической попыткой заглянуть в отдаленное будущее науки, технологии, экономики и общества с целью определения областей стратегических исследований и технологий, которые, вероятно, могут принести наибольшие экономические и социальные выгоды» (Куклина, 2017).

Форсайт не сводится к предсказанию будущего, а скорее формирует его; требует сознательной, «активной» позиции по отношению к будущему и признания того, что выбор, сделанный сегодня, может влиять на формирование или даже создавать картину завтрашнего дня. Методы форсайта можно воспринимать как своеобразные ускорители сознания. Насколько прорывными окажутся идеи, зависит от исходного потенциала команды и отдельных ее участников, от их способности творчески использовать предлагаемые упражнения.

Ниже приведен сценарный план форсайт-сессии «Кружковое движение в «Национальной технологической инициативе»: конкретные шаги для развития», организованной и проведенной Краевым центром информационно-технической работы в рамках краевой научно-практической конференции «Новое качество дополнительного образования детей в современных условиях», посвященной 100-летию дополнительного образования (Табл. 1).Форсайт собрал более 50 инициативных педагогов (из 6 городов и 15 муниципалитетов края), умеющих думать о будущем и работать с ним.Данный опыт может стать примером организации форм активностей педагогов на Методическом и Педагогическом советах, во время работы Методического объединения.

Команда форсайта: ведущий, модератор (основной и дополнительные), визуализатор, администратор, летописец.

Модератор - ведущий процесса модерации, с нейтральной позицией и знанием предметной области. Рабочий процесс модератора протекает с использованием методов визуализации, вербализации, презентации и обратной связи.

Модератор должен обеспечить рабочий процесс: выдать инструкцию на работу и мотивировать участников (что делаем/зачем); обеспечить выполнение (контроль и корректировка); управлять темпом работы; использовать

альтернативные способы достижения результатов для ускорения/замедления темпа.

Модератор обязан обеспечить коммуникацию участников: подбирать стиль общения, оценивая качества и роли участников; держать фокус на заданной теме; обеспечить оптимальное психологическое состояние (например, смех для снятия барьеров).

Модератор управляет содержанием: владеет предметом (знает терминологию «дорожной карты», имеет базовые представления); отбирает качественные предложения (фильтр - симуляторы, релевантность);помогает формулировать кратко и емко, сохраняя суть.

Ведущий и модераторы несут полную ответственность за процесс и за результат - это не техническая, а содержательная роль.

Обязанности дополнительного модератора (упаковка и администрирование): ведение групповой работы (при разделении группы на микрогруппы); работа с картой будущего; тайминг внутри группы, синхронизация с общим таймингом; верификация групповой работы на карте.

Обязанности основного модератора (коммуникация и управление групповой работой): ведение групповой работы; удержание общей рамки; групповая сборка; верификация работы группы.

Визуализатор («руки» модератора, творец визуального пространства. Готов к любым изменениям и неожиданностям). Следит за таймингом, напоминает согласно договоренности; раздает нужные карточки по сигналу модератора(не больше 2 комплектов карточек на одного участника). Собирает карточки, попутно проверяя: заполнение (читабельность, корректность).Сразу же после принятия карточки модератором размещает ее на карте. Если карточки перекрываются - двигает, размещает так, чтобы видно было всё. После рабочего такта и перед началом следующего: проверяет, что карточки не отклеиваются и что никто никуда ничего не забрал.

Администратор обеспечивает своевременное получение необходимых для сессии расходных материалов, полностью готовит мероприятие с организационной точки зрения.

Райдер Администратора: листы «Карта будущего» (Табл. 2), «Три смелых первых шага» (Табл. 3), комплекты цветных маркеров, клей-карандаш (по количеству групп), карточки из расчета 2 комплекта на каждого участника, сигнал истекающего времени, магнитно-маркерная доска, магниты.

Летописец(сборщик, ответственный человек с компьютером, фотоаппаратом).

Карта времени - основное поле работы участников, представляет собой лист большого размера, где на горизонтальной оси располагаются временные рубежи, на вертикальной - тренды.

Карта времени заполняется различными объектами, которые представлены карточками: тренд, технология, формат, событие/действие, нормативный акт, риск/угроза, возможности, обеспечение, рекомендации).

За первый такт работы на карту прикрепляются карточки трендов, они располагаются в левом поле.

На втором такте генерируются и прикрепляются карточки технологий. Непризнанные маловероятные и в то же время интересные технологии отправляются в поле «черные лебеди». Процедура отбора «черных лебедей» повторяется для всех карточек.

Затем генерируются и прикрепляются на карту карточки форматов, событий, угроз и нормативных актов. На карту так же могут быть добавлены другие объекты, по усмотрению модератора. На третьем такте участники находят и обозначают связи между сущностями.

Следующий, четвертый такт, посвящен оценке, критике и дополнению карт. В случае, когда рабочих групп несколько, происходит ротация, и участники рассматривают карты других групп. На этом такте карта подвергается «очистке», на ней остаются самые значимые сущности, остальные отправляют в «Черных лебедей».

И.А. Новикова / I.A. Novikova

Сценарный планфорсайт-сессии
«Кружковое движение в «Национальной технологической инициативе»: конкретные шаги для развития»

Задачи:

познакомить участников форсайт-сессии с основными направлениями дорожной карты «Кружковое движение «НТИ»;

сформировать единое «поле представлений» участников форсайта об основных эффектах«кружкового движения»;

спроектировать возможные действия по налаживанию взаимодействия между проектными, творческими командами; технологическими компаниями, которые готовы принимать, внедрять новые разработки; ведущими университетами; исследовательскими центрами; деловыми объединениями края; экспертными и профессиональными сообществами; заинтересованными министерствами;

определить возможности собственного участия в проекте.

Таблица 1.

Тайминг	Содержание	Форма	Оборудование, материалы	Ожидаемый результат
35 мин.	Презентация содержания сессии, расписания и правил работы. Правила - 1 микрофон, без телефонов, ошибаться можно, соблюдение тайминга. Что еще? Деление на подгруппы	«Тронная речь» ведущего	Слайд презентации, проектор Флип-чарт (доска, листы)	Формирование подгрупп. Согласование позиций

1 час 30 мин.	Выступление основного модератора, сопровождаемое слайдами презентации	Инпут	Презентация «Кружковое движение в «НТИ»	Представление основных идей «Кружкового движения в «НТИ». Артикулирование трендов
10 мин инструктаж, по 30 мин. мечтатели, реалисты, критики, презентаторы 2 часа10 мин.	Проектирование возможных действий по реализации целей взаимодействия между основными участниками Кружкового движения. 1. Как если бы цель была реализована наилучшим образом? 2. Какие действия нужно произвести, чтобы эта цель быладостигнута наилучшим образом? 3. Почему эти реальные действия могут быть не выполнены? 4. Кто, как и когда может выполнить эти	Стратегия Уолта Диснея для проектирования действий по реализации трендов. Работа в группах:« мечтатели», «реалисты», «критики» с картой времени.	Листы «Карта времени» на каждую группу, инструкции группам, карточки для заполнения	Конкретные шаги для развития кружкового движения «НТИ» в крае

	действия?			
3 группы по 30 минут. 1 час 30 мин.	Презентация работы групп - плана мероприятий по реализации каждой цели	Обсуждение	Листы «Три смелых первых шага» на каждую группу. Магниты	План мероприятий по налаживанию взаимодействия между заинтересованными субъектами и с целью развития кружкового движения «НТИ» в крае
45 мин.	Подведение итогов проектирования: Чем данный цикл работы был полезен? Что уносите с собой в свою организацию?	Диалог ведущего модератора с залом	Слайд презентации	Рефлексия по итогам сессии. Осознание участниками конкретных действий, которые они могут совершить по возвращению с сессии

Основная идея - нетворкинг, коммуницированиепроактивных педагогов, способных договориться о становлении Кружкового движения в рамках проекта «НТИ» и наметить конкретные шаги для развития».

Участники форсайта сформулировали и предложили первые смелые шаги по реализации Плана мероприятий «Кружковое движение» НТИ»:

открыть проектный офис НТИ, консолидирующий деятельность по реализации НТИ на региональном уровне;

разработать «дорожную карту» по реализации НТИ на региональном уровне;

открыть площадку «Точка кипения». Цель открытия этой площадки - вовлечение молодежи и бизнеса в реализацию НТИ;

разработать и запустить реализацию магистерской программы «Организация научно-технического творчества молодёжи» (на базе вуза).

В чем залог успеха сессии? Важно:

использовать энергию позитивного мышления команды, когда совместный проект представляет собой визуализацию желаемого будущего (команда изначально настраивается на «плюс»);

эффективно и в правильной последовательности сочетать этапы творческого и аналитического мышления.

Таблица 2

Карта времени

Тренды	Очевидное - невероятное							Черные лебеди
	2018	2019	2020	2021-2025	2026-2030	2031-2035		
							Нормативные акты	
							Технологии	
							События/Действия	
							Возможности	
							Форматы	
							Рекомендации	
							Обеспечение	
							Риски/угрозы	

Таблица 3

Три смелых первых шага

Что делать	Когда	Кто	Ресурсы

ЛИТЕРАТУРЫ

Карасев О.И., Вишневский К.О. Возможности интеграции Форсайта в разработку инновационной политики [Электронный ресурс]. - URL: http://www.ido.ru/ido_press/ido_press/articles/?content_id=1581&news_id=1292 [17.04.18].

Куклина И.И. Форсайт как инструмент активного исследования и формирования будущего [Электронный ресурс]. - URL: http://www.csrnw.ru/upload/file_category_182.pdf [17.04.18].

План мероприятий («дорожная карта») «Кружковое движение» Национальной технологической инициативы. Утверждена на заседании президиума Совета при Президенте Российской Федерации по модернизации экономики и инновационному развитию России от 18 июля 2017 г. №3 [Электронный ресурс]. - URL: http://static.government.ru/media/files/4UnfuTWKc5LejBS49BAmAoXRE6WJ6qNs.pdf [17.04.18].

Получена / Received: 10.03.2019
Принята / Accepted: 15.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 315-325

Технологии развития социально-культурного потенциала участников творческих проектов в учреждениях культуры

А.О. Первый

Московский государственный институт культуры
141406, Московская обл., Химки, Библиотечная ул., д.7
Moscow State Institute of Culture
Bibliotechnaya str., 7, Kimki, Moscow Region 141406 Russia
e-mail: 410077@bk.ru

Ключевые слова: технологии развития, социально-культурный потенциал, участники творческих проектов, учреждения культуры.
Key words: development technologies, social and cultural potential, participants of creative projects, cultural institutions.

Резюме: В статье рассматриваются технологии развития социально-культурного потенциала участников творческих проектов в учреждениях культуры. Разработанная автором модель технологий развития социально-культурного потенциала участников творческих проектов в учреждениях культуры создает условия для свободного выбора каждым участником проекта образовательного и социокультурного маршрута для своего личностного социокультурного развития; обладает возможностями для охвата многообразных видов деятельности, удовлетворяющих самые разные интересы, потребности и склонности всех участников проекта; имеет личностно-деятельностный характер образовательного процесса, способствующего развитию мотивации личности к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению; предполагает личностно-ориентированный подход к участникам творческих проектов и создание для них ситуации успеха; создает условия для самореализации, самопознания, самоопределения личности.

Abstract: The article deals with the technologies of development of social and cultural potential of participants of creative projects in cultural institutions. The developed by the author model of technologies of development of social and cultural potential of participants of creative projects in cultural institutions creates conditions for free choice by each participant of the project of educational and socio-cultural route for their personal socio-cultural development; it has the ability to cover a variety of activities that meet a variety of interests, needs and inclinations of all participants of the project; has a personality-activity character of the educational process, contributing to the development of motivation of the individual to knowledge and creativity, self-realization and self-determination; involves a personality-oriented approach to the participants of creative projects and the creation of a situation of success for them; creates conditions for self-realization, self-knowledge, self-determination of the individual.

[**Pervyi O.A.** Technologies of development of social and cultural potential of participants of creative projects in cultural institutions]

А.О. Первый / A.O. Pervyi

Современное общество характеризуется постоянно меняющимися условиями и требованиями, что в первую очередь вызвано широким распространением инноваций во всех сферах жизни. В частности, технологии оказывают непосредственное влияние на методы коммуникации, что приводит к усложнению и интенсификации социально-культурной реальности.

Понимание перспективы социализации индивида в условиях усиления воздействия технологий и инноваций отображает ослабление значимости ценностей общества. В связи с этим, особое значение приобретает направленная на преодоление кризиса бездуховности, модернизация традиций воспитания, ибо одним из актуальных направлений становится пересмотр и модернизация процессов организации культурно-досуговой деятельности.

Не вызывает сомнения, что в современных условиях организация профессионального и дополнительного образования представляет собой сложный культурный процесс, направленный на создание условий для развития личностного и культурного развития индивида. Отметим, что особую значимость приобретает «личностно-ориентированный» подход в организации образовательного процесса. В связи с этим, основной задачей учреждений культуры становится формирование необходимых условий для культурного развития личности и культурно-образовательного пространства, в рамках которого создаются модели применения эффективных педагогических технологий в контексте достижения оптимально высокого уровня развития личности.

Термин «технология» происходит от двух древнегреческих слов: «техне» - искусство, мастерство и «логос» - наука, знание, закон. Во всей специальной литературе «технология», в широком смысле, означает сбор и даже систему целесообразной практической деятельности в целях, специфики и логики процесса трансформации и преобразования того или иного объекта (Жарков, 2007).

Педагогический словарь рассматривает понятие «педагогические технологии» как систему методов, приемов, средств и шагов, последовательность которых обеспечивает решение задач образования, подготовки, развития и

формирования личности участника творческого коллектива учреждений культуры, служит спецификацией методологии. Действие здесь представлено на воплощение и реализацию компонентов педагогического процесса в виде системы действий, которая и обеспечивает стабильно высокий результат.

Г.К. Селевко (2006: 45), исследуя проблему понятия «педагогические технологии», акцентирует внимание на совокупности методов, и приемов, как алгоритме «педагогической деятельности».

А.Д. Жарков под понятием «технологии социально-культурной деятельности» понимает следующее, а именно, совокупность форм, методов, приемов, разработок, расчетов, моделей проектирования и реализации различных инноваций, способных обеспечить достижение определенной образовательной цели. С точки зрения предметной деятельности, культурные и досуговые технологии следует понимать как педагогически организованный процесс воздействия субъекта на объект культурного и досуга с целью формирования социально значимых качеств личности. Применение определенных технологий культурно-досуговой деятельности связано с предметными сферами деятельности профессиональных работников.

Педагогическая технология развития социально-культурного потенциала участников творческих проектов объединяет общие, функциональные (отраслевые) и частные технологии. Система общих технологий включает в себя диагностику, профилактику, адаптацию, реабилитацию, коррекцию, социальную экспертизу, прогнозирование, проектирование, консультирование и т.д. Таким образом, алгоритм «педагогической технологии» подразумевает четко простроенную систему действий педагога в процессе организации обучения - модель (Жарков, 2007).

Представим данную систему в виде модели реализации социально-культурного потенциала личности и рассмотрим их применительно к культурно-воспитательному и образовательному пространству творческого проекта в культурном учреждении. Нужно отметить, что активное использование моделирования в педагогических исследованиях

объясняется тем, что созданные модели имеют практическую направленность и могут использоваться с целью совершенствования и усилению эффективности образовательного процесса и воспитания.

В данном контексте следует отметить, что большинство объектов и явлений в социально-культурном пространстве имеют ярко выраженную сложную форму, а также, множество компонентов и усложненную структуру взаимосвязей.

Структурными компонентами модели являются субъект, объект, цели, принципы функционирования, факторы, оказывающие влияние на реализацию модели, содержание, технологии, методы и средства деятельности в рамках поставленной цели. Разработанная автором «Модель развития социально-культурного потенциала в творческих проектах в учреждениях культуры» тоже отражает этапы и способы совершенствования функционирования. Отметим такую особенность разрабатываемой модели развития как гибкость, которая определяется тем, что социокультурное пространство является самоорганизующейся системой усиления, ограничения и динамики развития со многими сдерживающими факторами.

На модель развития социально-культурного потенциала оказывают влияние такие факторы, как: способность адаптации к постоянно изменяющимся условиям, новые задачи развития социума, большое количество организаций, занимающихся культурно-досуговой деятельностью, развитие и распространение технологий и инноваций, изменение информационного пространства, а также, динамика социально-культурных процессов и процессы гуманизации и гуманитаризации.

Как уже было упомянуто выше, на эти компоненты модели социально-культурного пространства учреждения культуры влияют такие компоненты, как: массовая коммуникационная среда, семейная среда, среда возрастного общения, культурносозидательная среда учреждений культуры, педагогически неорганизованные среды, среды свободной жизнедеятельности и среды неформального общения и т.д.

Структурно-функциональная модель развития социально-культурного потенциала участников творческих проектов дает

возможность оценить эффективность деятельности педагога и участника творческого проекта по реализации поставленной цели, рассмотреть ход развития личности в его целостности, а также, вычленить взаимосвязанные и взаимодействующие элементы целостного педагогического процесса.

Моделирование развития социально-культурного потенциала участников в установленном культурно-образовательном пространстве определяет основные направления развития творческого проекта, а также его функционирования.

Обратим внимание на педагогические технологии, которые создают основу для развития социально-культурного потенциала. Так, личностно-ориентированный подход находит отражение в технологиях, основанных на гуманно-личностной ориентации процесса организации занятий в творческом коллективе. Так, наиболее эффективной, на наш взгляд, является технология сопровождения. Рассматриваемая технология, прежде всего, направлена на поддержку развития индивида и его личности, а также отличается своей гуманистической функцией. Цель такого подхода заключается в воспитании индивида, приобщении к общекультурным ценностям, выработке понимания общечеловеческих ценностей. Педагог здесь выступает в роли наставника, наблюдателя, партнера, который активирует процесс сотворчества и независимости участников творческой команды. Эта технология базируется на идеях взаимного уважения, любви, оптимистичной веры в потенциал участника.

Основными методами данного подхода являются: личностная и межиндивидуальная рефлексия коллоквиум; консультирование. В свою очередь, игровые технологии, имитационные технологии, деятельностей технологии, технология критического мышления, направлены на активизацию и интенсификацию деятельности участников творческих проектов.

Основными методами данных технологий становятся проблемное обучение, разбор конкретных ситуаций, «орагнизацоионно-деятельностная» игра, а также, взаимообучение в процессе творчества.

По нашему мнению, особую роль при организации творческого процесса с целью развития социально-культурного потенциала играет технология критического мышления.

Критическое мышление представляет собой определенное когнитивное умение реагировать на различные проблемные ситуации, которые возникают в личной и профессиональной жизни участников коллектива.

Когнитивные навыки в основе критического мышления - это анализ, интерпретация, оценка, объяснение, умозаключение и саморегулирование.

Целью такой технологии становится формирование уважительного отношения к произведениям искусства и культуре в целом.

Технологии современного проектного обучения включают в себя разработку творческого проекта, социально-культурные проекты и т.д. Данная технология дает возможность приобретать знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно и последовательно усложняющихся практических заданий - проектов.

В рамках данной технологии возможны творческие встречи с руководителями художественно-творческих коллективов различных направлений с целью знакомства с их авторскими проектами, мастер-классы и многое другое.

Технологии индивидуальной работы, также заслуживают внимания при рассмотрении моделирования процесса развития социально-культурного потенциала. Так, в процессе функционирования творческого проекта создаются условия, позволяющие участникам творческого проекта самостоятельно приобретать недостающие навыки и знания для решения практически значимых проблем.

При использовании исследовательского метода обучения после анализа и оценки материала и постановки проблемы, а также кратких рекомендаций со стороны преподавателя, ученики самостоятельно изучают информацию по данному вопросу, ведут наблюдения и делают определенные выводы. Самостоятельность, творческая инициатива наиболее полно проявляются именно в исследовательской деятельности, в ходе которой методы учебной работы перерастают в методы

научного исследования.

Творческие технологии представляют собой методы, которые стимулируют творческие действия. Они сосредоточены на различных аспектах творчества, в том числе, на методах генерации идей и дивергентного мышления, проблемных методах изменения в аффективной среде и т.д. Они могут быть использованы как часть решения проблем или художественного выражения. Некоторые методы требуют кооперацию двух или более индивидов, в то время как другие эффективны при индивидуальном подходе.

Творчество требует баланса между полученными знаниями, умениями и навыками. Такие технологии как моделирование творчества, собственной эффективности, самостоятельное определение и переопределение проблемы, умение совершать ошибки, самостоятельное определение препятствий, ответственность, удовлетворение результатом, принятие других точек зрения, использование своих сильных сторон особенно эффективны на данном этапе.

Вследствие поставленных задач, основными методами данной технологии становится участие в концертной деятельности, социально-культурных и других массовых мероприятиях, волонтерской деятельности, где участники способны продемонстрировать свои навыки, умения и творческий потенциал.

Как мы установили, творческий проект в учреждениях культуры характеризуется интенсивностью коммуникативных процессов в нем. На наш взгляд, эффективность процесса социализации участников проекта обусловлена возможностью иметь социальные контакты не только внутри творческого проекта или учреждения культуры, но и со всем окружающим социумом - другими творческими группами, учреждениями культуры различными компонентами социокультурной среды. Так, основными методами данного блока становятся творческие встречи, организация творческих мастерских на базе нескольких проектов или учреждений культуры, выездных семинаров, а также совместная концертная деятельность.

Мы придерживаемся точки зрения, что наиболее эффективная оценка социально-культурного потенциала

включает в себя четыре компонента: «когнитивно-смысловой»; «мотивационно-деятельностный»; «рефлексивно-оценочный»; «эмоционально-личностный».

Наиболее часто применятся данный подход применятся при оценки ценностного отношения к культурному населению, качества гуманитарного образования, уровень понимания индивидом своей роли в мире ценностей.

При анализе сформированности социально-культурного потенциала участников в творческих проектах в учреждениях культуры были выделены индикаторы, которые включает в себя когнитивно-смысловой компонент. «Когнитивность» - важная психологическая характеристика, отвечающая за стратегии взаимодействия с информацией и ценностные представления, связанные с радостью самостоятельного мышления и открытия, поступка и творчества.

Среди них мы можем назвать ценностные ориентации; представления о жизненных ценностях и смыслах; накопление навыков, знаний и умений и их использование в реализации деятельности в новых, более сложных условиях, осведомленность о выбранном направлении деятельности; понимание необходимости осуществления выбора, умение обрабатывать полученную информацию.

Эмоционально-мотивационный компонент заключается в эмоциональном восприятии творческого процесса в творческом проекте и подразумевает эмоциональную окраску своей деятельности индивидом. Эмоциональный компонент представляет собой «специфически ощущения приятного и неприятного» и тесно связан с эмоциональной оценкой и глубоким восприятием смысловой сущности фактов, общечеловеческих ценностей, понятий, категорий и явлений применительно как к самому индивиду, так и социуму (Бромлей, 1983).

Так, эмоциональный показатель необходим для определения и контроля эмоционального состояния участника творческого проекта, его эмоционального восприятие процесса творчества, для оценки уровня понимания и эмпатии, чувства самостоятельности и ответственности. Кроме того, отметим, что данный компонент включает и уровень развития

социального интеллекта, способности активности индивида в творческой деятельности, которая основана на сформированных у участника общечеловеческих ценностях, нравственных нормах, установках и идеалах, а также уровень адаптации к новым ситуациям взаимодействия внутри социально-культурного пространства.

«Рефлексивно - оценочный» компонент включает в себя умение выделять и проводить самооценку социально значимых качеств, идеалов и ценностей; рефлексию относительно реализации планов внутри творческого проекта и меру реализации ценностей при осуществлении выбора, а также умение самоанализа, самоорганизации и самостимулирования (Поломошникова, 2014).

Результативно-деятельностный компонент включает в себя проекцию значимых общечеловеческих в объективную социальную действительность и характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленными целями.

Данный компонент используется для оценки умения самостоятельно осуществлять выбор в соответствии со своими интересами и склонностями, воплощать его в жизнь; умение материализовывать общечеловеческие ценности для осуществления творческой деятельности внутри проекта, уровень опыта поведения в социально-культурном пространстве (Черушева, 2009).

Также мы выделили основные показатели, которые явились предметом оценки развития социально-культурного потенциала участников творческих проектов. К ним мы отнесли следующие: навыки, умения, необходимые в творческом процессе, которые характеризуют процесс освоения опыта знание и понимание ценностных категорий, самостоятельность (самоорганизация участника в творческой деятельности внутри творческого проектов), оригинальность и выразительность (эмоциональное освоение культурно-социального пространства), критичность (развитие рефлексивно-оценочного компонента личности).

Результатом разработанной модели становится участник творческого проекта, который проявляет инициативу в самостоятельных действиях, принимает решения и совершает

правильный выбор на основе приобретённых знаний, собственном понимании ситуации, своих интересах, умеет оценивать последствия своей деятельности, а также проявляет активность в самореализации и воплощении в жизнь своих идей и решений. Участник обладает богатым, разносторонним внутренним миром и хорошо понимает как свои чувства, так и чувства другого индивида, способен самостоятельно меняться, развиваться формировать в себе новые качества с целью самосовершенствуйся личности, а также открыт к новым знаниям и умениям, и отличается осмысленностью своего существования, умением видеть личную перспективу.

Исходя из вышеизложенных особенностей культурно-социального пространства, нами был сделан вывод о целесообразности разработки модели развития социально-культурного потенциала участников в творческих проектах в учреждениях культуры.

Таким образом, разработанная модель технологий развития социально-культурного потенциала участников творческих проектов в учреждениях культуры имеет следующие черты:

- *создает* условия для свободного выбора каждым участником проекта образовательного и социокультурного маршрута для своего личностного социокультурного развития;

- *обладает* возможностями для охвата многообразных видов деятельности, удовлетворяющих самые разные интересы, потребности и склонности всех участников проекта;

- *имеет* личностно-деятельностный характер образовательного процесса, способствующего развитию мотивации личности к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению;

- *предполагает* личностно-ориентированный подход к участникам творческих проектов и *создание* для них ситуации успеха;

- *создает* условия для самореализации, самопознания, самоопределения личности.

ЛИТЕРАТУРА

Жарков А.Д. 2007. Теория и технология культурно - досуговой деятельности: учебник для студентов вузов культуры и искусств. М.: Издательский Дом МГУКИ. 480 с.

Селевко Г.К. 2006.Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 816 с.

Бромлей Ю.В. 1983. Очерки теории этноса. М.: Наука. 418 с.

Поломошникова С.А. 2014. Анализ результатов эмпирического исследования когнитивно-смыслового компонента аксиологического потенциала личности старшеклассников. – Науковедение: интернет журнал. 6 (25): 1-16. - URL: http://naukovedenie.ru

Черушева Н.В. 2009. Особенности организации развития эстетической культуры будущего учителя. - В сб: Цивилизация - культура - образование: из прошлого в будущее: Материалы Международной научно-практической конференции 30 марта 2009 г.: в 2 ч. Ч. 2. Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. А.Ф. Яфальян. Екатеринбург, 2009. 316 с.

Получена / Received: 10.02.2019
Принята / Accepted: 03.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 326-330

Преемственность в работе ДОО и начальной школы как условие успешной адаптации младших школьников

Е.Н. Примак

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 29 «Машенька»
141400 , Московская область, Химки, Ленинский проспект, 16 стр. 1
Municipal budget preschool educational institution kindergarten № 29 «Mashenka»
Leninsky avenue, 16 building 1, Khimki, Moscow Region 141400 Russia
e-mail: elena270893@yandex.ru

Ключевые слова: преемственность, начальная школа, младший школьник, детская образовательная организация, адаптация.
Key words: continuity, primary school, younger schoolboy, children's educational organization, adaptation.
Резюме: В статье рассматривается вопрос преемственности в работе ДОО и начальной школы как условие успешной адаптации младших школьников. Автор отмечает важность взаимодействия педагогов школы и детского сада с учетом специфики организации деятельности друг друга, а также с привлечением родителей.
Abstract: The article deals with the issue of continuity in the work of preschool and primary school as a condition for the successful adaptation of younger students. The author notes the importance of interaction between teachers of the school and kindergarten, taking into account the specifics of the organization of each other's activities, as well as with the involvement of parents.
[**Primak E.N.** Continuity in the work of preschool and primary school as a condition of successful adaptation of younger students]

«Школа не должна вносить резкого перелома в жизнь. Став учеником, ребенок продолжает делать сегодня то, что делал вчера. Пусть новое появляется в его жизни постепенно и не ошеломляет лавиной впечатлений» (В.А. Сухомлинский).

Учитывая важность адаптационного периода педагоги, работники сферы образования разрабатывают и совершенствуют специальные программы, призванные облегчить переход из ДОО в начальную школу, сделать его наименее стрессовым. Одним из стратегических направлений, позволяющих улучшить адаптацию детей к школе - стало внедрение преемственности в работе детских образовательных организаций ДОО и начальной школы.

Дошкольный возраст, согласно периодизации Д.Б. Эльконина, входит в один период развития ребенка, что и школьный и называется он - детство. Дошкольная часть детства готовит малыша к взрослению,

к возрасту младшего школьника. У этих двух составляющих одного периода детства есть много общих черт. Это и повышенная готовность восприятия нового; образный характер познания реальности; доверчивое подчинение старшим; игровое отношение к миру.

Начало школьного периода сопряжено со значительными переменами в жизни ребенка. Ему предстоит освоить новые виды деятельности, приспособить свой стиль общения с общепринятым в кругу ровесников и преподавателей. Меняется режим дня, форма обучения, ребенок сталкивается с необходимостью интеграции личных эмоций, согласования индивидуальных потребностей и желаний с требованиями установленными в образовательном учреждении. Усложняется уровень коммуникации, процесс обучения новым знаниям, приобретения навыков. В совокупности все эти факторы являются стрессовыми и оказывают большую нагрузку на физическое и психическое здоровье.

Ребенку для успешной адаптации к изменившимся условиям обучения, безусловно необходима поддержка взрослых - родителей, педагогов, воспитателей, достаточное для изменений время и правильно организованный комплекс адаптационных мероприятий, учитывающих личностные особенности ребенка.

Адаптированный ребенок - это ребенок, приспособленный к полноценному развитию своего личностного и учебного потенциалов в социально-образовательной среде школы (Москвина, Третьяков, 2018).

Сам по себе процесс адаптации в среднем занимает от 1,5 до 6-8 месяцев и зависит от индивидуальных характеристик, степени психологической готовности к начальной школе, предшествующих проведенных мероприятий. Поступление и начало обучения в школе - чувствительный и болезненный период для ребенка, оказывающий важное влияние на реализацию будущей взрослой жизнедеятельности.

Облегчить адаптацию, сделать ее наиболее щадящей и безболезненной, способствовать ее максимальной успешности, поможет применение преемственности между ДОО и начальной школой, которую необходимо рассматривать более глубоко, чем привычную детсадовскую подготовку. Необходимо выстраивать все школьные процессы, учитывая полученные ребенком в ДОО знания и умения. Стремясь к непрерывности учебно-воспитательной линии, подавая учебный материал используя игровые методик, к которым ребенок привык в ДОО как к способу обучения (Борисова, Айрумян, Колесникова, 2014).

Стремление педагогов к плавному замещению игрового обучения школьным будет способствовать улучшению внутреннего

психоэмоционального состояния, облегчит адаптацию ребенка.

Выготский Л.С. в своих исследованиях особенностей психического развития детей неоднократно подчеркивал важность перехода к школьному обучению. Он считал, что все развитие, предшествующее этому периоду, должно готовить ребенка к школе. Подчеркивал особую важность преемственности всего учебно-воспитательного процесса.

В реальности мы наблюдаем, отличие целей ДОО от целей начальной школы. ДОО ставит целью всестороннее развитие ребенка. Исходя из этого, в ДОО ребенку прививаются необходимые для обучения навыки через игру, наблюдения, импровизацию. Цель школы - научить конкретным навыкам - писать, считать, читать и т.д.

Педагоги отмечают трудности и переживания первоклассников в начале обучения. Происходят значительные изменения в двигательной активности детей, появляется эмоциональная скованность, на лицо признаки наличия стрессовых реакций. Понятно, что адаптационный стресс - естественный, неизбежный процесс привыкания к школе. И задача всех взрослых участников учебно-воспитательного процесса помочь детям успешно преодолеть этот сложный период.

Адаптационный процесс состоит из нескольких составляющих: психологической, физиологической, социальной.

Психологическая составляющая. Насколько данный ребенок готов к школе психологически. Насколько хорошо он коммуницирует со взрослыми и ровесниками. Насколько он открыт и общителен. Есть ли у него желание учиться, выполнять учебные задания дома.

Физиологическая составляющая. Изменение режима дня, уровня физических и эмоциональных нагрузок, повышение стрессовой напряженности ребенка могут провоцировать различные соматические проявления. Возможны более частые заболевания, случаи плохого самочувствия ребенка, усталость, раздражительность, ухудшение аппетита. Чтобы помочь ребенку необходимо правильно организовать его распорядок дня, уделив достаточное время для сна, отдыха, занятий, прогулок, совместных игр (Кобычева, Машарова, 2006).

Социальная адаптации первоклассника направлена на социализацию и отсутствие сложностей в коммуникации ребенка.

Для успешной адаптации к школе необходим комплексный подход как со стороны ДОО, так и со стороны начальной школы, родителей. Весомым фактором снижения адаптационной нагрузки на психику ребенка является предварительная мягкая подготовка еще в

ДОО к предстоящим переменам, ожидающим его. Здесь хорошо работает применение принципа преемственности. Согласно ему можно порекомендовать регулярные взаимные посещения, обмен опытом и методиками подачи материала в ДОО и начальной школы. Приветствуется совместный поиск преподавателями оптимально комфортного применения принципов школьного обучения к проводимым в ДОО занятиям. Проведение психологической подготовки как «игры в школу» с использованием упражнений, формирующих интерес к обучению, специально разработанные таким образом, чтобы иметь возможность усложнения по мере усвоения учебного материала. Постепенно приближая занятия в ДОО к школьным, делая их похожими на школьные уроки, можно снизить стрессовое напряжение ребенка.

Учителям необходимо так же стремиться к соблюдению преемственности, выстраивая свои уроки используя привычные формы и методы приобретения знаний, усвоенных ребенком в ДОО. Это облегчит адаптационный процесс, повысит эффективность обучения. Позволит сохранить единство обучающего и развивающего пространства детского периода.

- Организация круглых столов начальной школы и ДОО, обмен методиками, анализ, редактирование, совместное составление учебных и дидактических материалов, пособий, разработка инструментов улучшения адаптации детей.

Преемственность между ДОО и начальной школой стала необходимым фактором успешного обучения и воспитания молодежи в современном мире. Преемственность образования должна основываться на подготовке детей к обучению начиная с ДОО не только в плане наличия необходимых знаний и навыков, но и с точки зрения психологической готовности ребенка к обучению. Необходимо стремиться к минимизации стрессовой напряженности ребенка путем применения освоенных им в стенах ДОО форм, методик, приемов обучения, постепенно внедряя школьные методы, обеспечивая преемственность по форме обучения. Так же необходимо при построении школьного обучения учитывать полученные детьми в ДОО знания, продолжая единую смысловую линию образования. Учитывать и оптимально использовать психологические возможности и потребности, характерные для данного возраста. Стремиться к плавности перехода от одного доминирующего вида деятельности (игрового) к другому - школьному обучению, что поможет поддержать интерес к учебе, улучшить психоэмоциональное состояние ребенка.

Введение Федеральных Государственных Требований (ФГТ) к

структуре дошкольной программы и принятие новых Федеральных Государственных Образовательных Стандартов (ФГОС) начального школьного образования предусматривает комплексный подход к решению стоящих перед системой образования задач как познавательного, так и воспитательно-развивающего характера. Это является важным фактором для внедрения преемственности детских образовательных организаций и начальной школы.

ЛИТЕРАТУРА

Борисова Н.Ф., Айрумян Г.С., Колесникова А.Н. 2014. Преемственность в работе детского сада и школы как условие успешной адаптации детей к школьному образованию. - Молодой ученый. 17: 462-464.

Бурханова С.В., Кром И.Л. 2010. Социальная адаптация как показатель здоровья детей в современной России. - Наука и современность. 1-1: 178.

Кобычева О.И., Машарова Т.В. 2006. Единая линия формирования здорового образа жизни на этапах дошкольного и школьного детства. - Интеграция образования. 4: 85-91.

Москвина А.С., Третьяков А.Л. 2018. Организация правового просвещения обучающихся в современной общеобразовательной организации. - Мировоззрение в XXI веке. 1 (2): 28-31.

Сухомлинский В.А. 2018. Сердце отдаю детям. М.: Концептуал. 320 с.

Федеральная целевая программа развития образования на 2016- 2020 годы (утв. постановлением Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497)

Получена / Received: 13.02.2019
Принята / Accepted: 06.03.2019

Развитие познавательных способностей в урочной и внеурочной деятельности

И.Р. Рязанцева

ГБОУ г. Москвы «Школа № 1494»
127276, г. Москва, ул. Большая Марфинская, д. 1, корпус 5
State budgetary educational institution of Moscow “School No. 1494”
Bol’shaya Marphinskaya str., 1, building 5, Moscow 127276 Russia
e-mail: irina-68r@yandex.ru

Ключевые слова: способности, познавательные способности, урочная деятельность, внеурочная деятельность, начальная школа.

Key words: ability, cognitive abilities, training activities, extracurricular activities, primary school.

Резюме: В статье раскрывается проблема развития познавательных способностей младших школьников. Выявлены специфика урочной и внеурочной деятельности, их характерные черты. Описываются методы и формы работы на уроке и во внеурочных занятиях по развитию познавательных способностей младших школьников.

Abstract: The article deals with the problem of development of cognitive abilities of junior schoolchildren. The specificity and typical features of training activities and extracurricular activities are revealed. Methods and forms of work at lessons and in extracurricular activities on the development of cognitive abilities are described.

[Ryazantseva I.R. The development of cognitive abilities in training activities and extracurricular activities**]**

Понимание способностей в настоящее время является одной из значимых проблем в психолого-педагогической теории и практике.

Понятие «способность» относится к наиболее общим психологическим понятиям. Однако, как предмет исследования способности рассматривались и продолжают изучаться в других науках: в физиологии, философии, психофизиологии и т.д.

Несмотря на то, что в настоящее время существует достаточное количество трактовок понятия «способности», по причине междисциплинарного характера данной проблемы нет единого подхода к их определению.

С.Л. Рубинштейн под способностями понимал такой комплекс психических свойств, благодаря которым человек становится способным для определенного, исторически сложившегося вида общественно полезной деятельности.

Б.М. Теплов видел сущность понятия способностей в индивидуально-психологических особенностях, которые отличают людей друг от друга и от которых зависит успешность выполнения той или иной деятельности. При этом ученый подчеркивает, что способности не соотносятся со знаниями, умениями и навыками, но имеют непосредственное влияние на быстроту и легкость освоения новых способов и приемов деятельности (Теплов, 1961: 9-20).

Наиболее детально вопрос о психической сущности способностей в своих работах поднимает В.Д. Шадриков, согласно которому, способности определяются в качестве свойств психологических функциональных систем, в пределах которых реализуются некоторые самостоятельные психические функции, выраженные в индивидуальной мере и проявление которых отображается в успешном и своеобразном усвоении и реализации той ли иной деятельности (Шадриков, 2009: 415).

Развитие способностей детей младшего школьного возраста обычно связано с учебной деятельностью. В данном возрасте происходит перестройка способностей индивида в способности субъекта деятельности, что связано с повышением общего уровня мыслительных процессов (Макарова, 2016).

Особое значение в данном возрасте придается развитию познавательных способностей. Познавательные способности выступают в качестве необходимого условия для формирования у детей умственных качеств, самостоятельности и инициативности.

Среди показателей сформированности познавательных способностей школьников выделяют следующие:

1) определенную базу знаний и умений, их качественные характеристики, степень обобщенности;

2) уровень развития психических механизмов, являющиеся основой развития познавательных способностей учащихся, к которым относятся: внимание, память, воображение, в свою очередь, определяющие развитие продуктивного мышления;

3) уровень развития мышления учащегося, определяемый сложностью умственных действий и операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, классификация, конкретизация и т.п.), которые им производятся в процессе

учебно-познавательной деятельности; владение синтетичными приемами познавательной деятельности (Кулагина, 2010: 55).

Так, развитие познавательных способностей связано с прохождением каждого ребенка своего пути развития, в течение которого он приобретает различные типологические особенности высшей нервной деятельности.

Работа по формированию познавательных способностей главным образом осуществляется на уроках. Поэтому становится важным организовать урочную деятельность так, чтобы данный процесс носил систематический характер и был направлен на достижение наилучших результатов.

В настоящее время под урочной деятельностью понимается такая деятельность, которая обязательно планируется, организуется на основе требований ФГОС, соответствует образовательной программе, базируется на системно-деятельностном подходе, включает в себя личностно-ориентированные технологии обучения.

Иными словами, реализация образовательного процесса, лежащего в основе урочной деятельности, происходит по ходу освоения основных программ по каждому предмету и программ, направленных на формирование универсальных учебных действий (УУД), представляющих собой, по мнению А.В. Федотовой, обобщенные действия, благодаря которым учащиеся способны ориентироваться и в различных предметных областях, и понимать структуру самой учебной деятельности, в том числе осознавать ее целевую направленность, ценностно-смысловые и операциональные характеристики.

Развитие познавательных способностей на уроке, построенного на основе ФГОС, зависит от следующих факторов:

– учебный процесс имеет практическую направленность;

– формируются надпредметные способы учебной деятельности;

– рационально используются средства обучения (учебники, пособия, технические средства);

– используется игровая форма занятий при условии

лучшего выполнения образовательных целей урока.

Внеурочная деятельность является полной противоположностью учебной деятельности, недостатки которой становятся преимуществом первой. То есть внеурочная деятельность связана с построением пространства, в пределах которого происходит саморазвитие личности, ее индивидуализация.

В официальном документе Департамента общего образования внеурочная деятельность описывается в рамках реализации ФГОС НОО. Так, она заключается в образовательной деятельности, осуществляемой отличных от классно-урочной в формах, и имеет направленность «на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования» (Письмо Минобрнауки от 12.05.2011, № 03-296).

Осуществление внеурочной деятельности происходит на основе специальных программ, которых в настоящее время существует большое количество, что позволяет образовательной организации право выбора.

Организовать внеурочную деятельность можно в разнообразных формах - в форме экскурсий, кружков, секций, олимпиад, конкурсов, соревнований, проектов, викторин, познавательной практики, поисковых исследований. При этом деятельность учащихся должна быть связана с взаимодействием с педагогами, сверстниками и, при необходимости, с родителями.

Для учащихся начальной школы наиболее приемлемой формой организации внеурочной деятельности является кружок, сущность которого соответствует начальному уровню образовательного процесса в рамках целостной образовательной программы учреждения. Так, кружок представляет собой добровольное объединение детей, в рамках которого расширяются, углубляются, компенсируются предметные знания; дети приобщаются к разнообразным социокультурным видам деятельности; расширяется их коммуникативный опыт; и, что важно для настоящего исследования, происходит формирование и развитие познавательных способностей.

Внеурочная познавательная деятельность младших

школьников может быть также организована в форме интеллектуальных клубов, научных сообществ, библиотечных вечеров, познавательных экскурсий, викторин, олимпиад, дидактических театров.

Мы считаем, что создать условия для формирования и развития познавательных способностей возможно во всех видах внеурочной деятельности.

В современной дидактике организационные формы обучения, включая классно-урочную деятельность и внеурочную подразделяют на фронтальные, групповые и индивидуальные.

Итак, фронтальное обучение подразумевает управление учителем учебно-познавательной деятельностью всех учащихся, работающих над единой задачей, одновременно. В процессе фронтальной работы учащиеся сотрудничают друг с другом, а единый для всех темп работы задает педагог. Ее успешность и результативность также зависит от умения создать творческую обстановку для коллективной деятельности детей, удерживать их внимание и активность. Однако при фронтальной работе не учитываются индивидуальные особенности детей, что может привести к отставанию от темпа работы одних, и, наоборот, для других данная работа может показаться скучной.

Групповые формы обучения, включающие звеньевые, бригадные, кооперированно-групповые и дифференцированно-групповые формы, также подразумевают управление учебно-познавательной деятельностью учащихся учителем.

Деятельностью учебных групп педагог может руководить как непосредственно, так с помощью учащихся, назначенных при учете мнения учащихся на роль звеньевых и бригадиров, которых он назначает с учетом мнения учащихся.

Таким образом, урочная и внеурочная деятельность, являющиеся составляющими учебного процесса в образовательной организации, имеют как общие, так отличающие друг друга характерные черты. Если урочная деятельность выступает в роли основной деятельности учащихся в школе, то внеурочная является ее главным дополнением, средством дальнейшего развития познавательных способностей младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

Письмо Минобрнауки от 12 мая 2011 г. № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования». - URL: http://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rf-ot-12052011-n-03-296/ (05.11.2018).

Кулагина И.В. 2010. Развитие познавательных способностей школьников как способ активизации их учения. - Наука и школа. 2: 55-56.

Макарова К.В. 2016. Духовный фактор в деятельности и творческих способностях. Монография. 3-е изд., доп. М.: Прометей, 242 с.

Рубинштейн С.Л. 2015. Основы общей психологии. СПб.: Питер. 705 с.

Теплов Б.М. 1961. Проблемы индивидуальных различий. М.: Наука. 312 с.

Федотова А.В. Роль универсальных учебных действий в системе современного общего образования. - URL: http://www.zankov.ru/practice/stuff/article=1866 (05.11.2018).

Шадриков В.Д. От 2009. индивида к индивидуальности. Введение в психологию. М.: Когито-центр. 656 с.

Получена / Received: 08.02.2019
Принята / Accepted: 07.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 337-347

Гуманитаризация образования и интегрированное обучение - условия развития современной школы

Л.Г.Савенкова[1,2]

ФГБНУ Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования
119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1
FSBRI Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education
Pogodinskaya str., 8, building 1, Moscow 119121 Russia
e-mail: lgbloknot@mail.ru

Ключевые слова: когнитивное функционирование, эстетический опыт, коммуникация, интеграционное мышление, культура, хкдожественное искусство, образ пространственного мышления.
Key words: cognitive functioning, aesthetic experience, communication, integration thinking, culture, artistic art, spatial thinking.
Резюме: В условиях современной ситуации изменения экономики и политики, структурной перестройки всей хозяйственной жизни страны и общества, изменяется отношение к образованию, культуре и науке, воспитанию и развитию человека в целом. В работе предпологается попытка разобраться в вопросе гуманитаризации, со стороны целостной системы образования.
Abstract: In the current situation of changes in the economy and politics, the restructuring of the entire economic life of the country and society, the attitude to education, culture and science, education and development of the person as a whole is changing. The paper assumes an attempt to understand the question of humanitarization, on the part of an integrated education system.
[**Savenkova L.G.**[1,2] Humanitarization of education and integrated education - conditions for the development of modern school**]**

«XXI век будет веком гуманитарных наук -
или его не будет вовсе». *К. Леви*-Стросс

Именно сегодня с особой ясностью высвечивается проблема ***гуманитаризации образования, предполагающей реальный путь*** возвращения к истокам гуманной

[1] Результаты изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.7452.2017/8.9
[2] Материал был представлен на Всероссийской конференции «Ресурсы школьного сообщества для социализации учащихся в регионах современной России» (Барнаул, Алтайский край, 2018 г.).

педагогической науки, основанной на представлениях о доминировании целей воспитания свободной, духовной, творческой личности, способной к самоопределению и самореализации. В новых условиях образование должно стать особым социальным институтом, транслирующим базовые приоритеты российской культуры, воспитывая у подрастающего поколения уважение к истинным общечеловеческим ценностям, формируя когнитивные функции и развивая необходимые социокультурные компетенции, направленные на адекватное восприятие новых условий жизни и умение креативно функционировать в различных ситуациях.

Истоки идей гуманитаризации лежат в теоретических трудах таких великих педагогов, как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, С.Френе, В.А. Сухомлинский; философов и культурологов - М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман. Импульсом к возрождению и созданию педагогической модели гуманитаризации является стремление преодолеть абстрактный характер обучения (Слободчиков, 2013), через погружение образования в широкое культурное пространство. Культура в данном случае выполняет корректирующую функцию в развитии науки, т.к. «культура есть среда, растящая и питающая личность» (Флоренский, 1988**).**

Гуманитаризация образования опирается на понимание необходимости синтеза гуманитарных и естественнонаучных предметов познания. Отсюда, в содержание образования должно быть включено все то, что ведет к пониманию и объяснению деятельности человека по созданию культурных ценностей (духовно-нравственных, научных, эстетических, материальных)**.**

К сожалению, сегодня в образовании преобладает акцент на усвоение учащимися готовой информации. Такая прямолинейность, формализм и схематизация самого образовательного процесса привели к ослаблению внутренней мотивации ученика на саморазвитие и самообразование, развитие личного творческого потенциала.

Например, в преподавании таких образовательных предметов, как математика, химия, физика, география, естествознание чаще всего лежит освоение конкретной и специфичной информации вне человека. Содержание предмета

носит фактологический характер. В нем нет связи с тем периодом истории, когда был создан (открыт) тот или иной закон, ученики не исследуют причины его появления (почему он возник именно в тот период истории и как он связан с конкретным человеком, создавшим его, со страной, в которой он жил).

Такая оторванность от корней, причинно-следственных логических цепочек вносит в сознание детей хаос, бессистемность, оторванность одних школьных курсов от других. В отличие от блока предметов естественнонаучного цикла на гуманитарных и художественных дисциплинах (история, литература, музыка, родной и иностранный языки, изобразительное искусство и др.) всякая информация, любое содержание имеет «человеческое лицо», выстроено на отношении человека к происходящему, на понимании его смысла, на формировании собственных представлений о конкретном событии. Именно на таких занятиях происходят становление личности, активизация и усложнение когнитивной функции учащихся, развивается воображение, желание познать, исследовать, создать собственный творческий продукт. Особенно, если учителя истории, литературы, мировой художественной культуры работают в тесном сотворчестве, осваивают с одними и теми же детьми (в параллели классов) одни проблемы, связывают знания, делают переносы открытий с одной области на другую.

Гуманитаризация - ***как целостная система*** предполагает сущностное изменение всех его компонентов: целей, содержания, методов, моделей, технологий. Специфика состоит в принципиальной опоре на представления о приоритетности гуманитарного знания, приобщении к культуре, освоения философских идей через изучение и теоретический анализ достаточно большого корпуса научных и художественных текстов, погружение в пространство культуры региона (которая рядом, она понятна, произведения искусства можно увидеть в музее, в мастерской художника, услышать в реальном исполнении мастера, а не в записи). Именно гуманитаризация подталкивает учителя на поиск особых проблематизирующих содержание предмета ситуаций, на формулировку таких

вопросов, которые нельзя найти в учебнике или в Интернет, а требует индивидуального размышления, применения своего исследовательского подхода. Суть проблемы заключается в том, чтобы культура и наука стали осознаваться учениками как живое и целостное воплощение мира человеческих ценностей. Безусловно, воплотить эти идеи в практике образовательного процесса в школе - задача очень сложная и вряд ли решаема полностью. В этой ситуации не менее значимым становится и вопрос о методах и технологиях обучения.

В первую очередь это изменение технологий управления образованием и сменой методов обучения в направлении не накопления знаний (как в копилке - чем больше, тем лучше), а на самообучение (умения осмысленно учиться), самовыражение в деятельности, самореализация индивидуальных интеллектуальных качеств (это относится как к ученику, так и к учителю). Отличительной чертой гуманитарных направлений работы является общая познавательная активность, индивидуальное толкование, художественно-символическое выражение информации на разных предметах. Такие технологии в образовании способствуют реализации индивидуальных качеств учащихся при условии создания благоприятной социокультурной образовательной среды, включая: совокупность приемов и методов педагогического сопровождения образовательного процесса; комплексные интегрированные формы освоения новых знаний; атмосфера и уклад школы; заинтересованность учителей в индивидуальных успехах каждого ученика; доброжелательность и открытость учителей; коллегиальность в выстраивании задач и целей; сотворчество учителей и учащихся; эстетика предметно-пространственного окружения, связь обучения с культурой и историей региона.

Гуманитаризация предполагает «очеловечивание» процесса обучения и повышение роли гуманитарных наук, которое реализуется по следующим направлениям:

- Приближение всех обучающих методик и технологий к ребенку, который рассматривается субъектом образовательного процесса.

- Логическая и образная понятийная основа в освоении любого материала, направленная на расширение познавательного пространства.
- Передача знаний через призму понимания их значения для духовного, культурного и общечеловеческого развития.
- Интеграция и комплексное взаимодействие всех изучаемых дисциплин, сотрудничество педагогов, рассмотрение учебного процесса как целостного явления.
- Опора на принципы педагогической поддержки, педагогики успеха, отказ от эксплуатации авторитарных и репродуктивных форм обучения.

Главной в обучении является категория ***«образа»*** и образно-символическое мышление, которые едины как концептуальное и психологическое основание и для научной и художественной деятельности (В.П. Зинченко). Включение этих процессов в контекст деятельности направлено на развитие познавательных функций ученика (восприятия, мышления, памяти и т.д.) и «выдвижение на первый план процесса его становления как субъекта разнообразных видов и форм деятельности», то есть ребенок «рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как саморазвивающийся субъект учения - *учащийся. Превращение ребенка в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, составляет* ***основное содержание процесса развития в школьном возрасте»*** (Давыдов, 1996). *Это определяет содержание, учебную активность, формы, методы организации учебного процесса и характер взаимоотношений между учителем и учениками, особенности их общения.*

Основой освоения и присвоения любых знаний и представлений обучающихся становятся три главные сферы «человеческой жизни»: 1) *сфера творчества*, базой которой лежат чувства и красота. 2) *сфера знания,* опирающаяся на мышление и истину, 3) *сфера практической жизни,* основывающуюся на воле и общем благе (Соловьев, 1897). Именно такой подход к воспитанию детей отождествляется с понятием «Культура» как более высокий и ***качественный***

уровень воспитания школьников с точки зрения: духовности, нравственности, методологии, художественности и научности. Опираясь на перечисленные методологические позиции, в гуманитаризации образования выделены базовые направления развития личности, которые в зависимости возрастных интересов и предпочтений учащихся преобладают в том или ином возрасте:

Когнитивное функционирование (мыслительные действия, интеллектуальное развитие, познавательный интерес, диалектика и логика мышления) в гуманитарной сфере это связано с *развитием логики и диалектического мышления*, в естественно-научной с формированием *умения работать с различного рода информацией*, развитием исследовательских навыков, в художественно-эстетическом блоке опирается на *выразительный язык искусства* (ритм, динамика, симметрия, асимметрия, статика, форма, цвет и т.д.) в природе, жизни, искусстве.

Личностные установки (самоуправление, самооценка, самостоятельность мышления) в гуманитарной сфере это связано с *формированием представлений о причине и аналогии*, в естественнонаучной - *с формированием умения выстраивать гипотезы и воспитанием желания достигнуть результата*, в художественно - эстетическом блоке опора на *художественный образ*.

Эстетический опыт (эмоционально-чувственная сфера, художественно-образное мышление, индивидуальность в самовыражении, практическая значимость созданного продукта) в гуманитарной сфере это связано с формированием *понятия символа и знака*, в естественно-научной осваивается *механизм познания*, в художественно-эстетическом блоке выделяется *художественная активность* в социуме, искусстве.

Коммуникативность (сотрудничество, умение слушать и слышать друг друга, креативное мышление, умение быстро переключаться с одного вида деятельности на другой) в гуманитарной сфере это связано с развитием *умения принимать участие в диалоговом общении*, в естественнонаучной с *формированием проектного мышления*, в художественно-эстетическом блоке *опирается на сотворчество*, социуме,

художественной деятельности.

Интегрированное мышление (обобщение и синтез, перенос информации, сотворчество, полихудожественное воспитание, проектное мышление) в гуманитарной сфере это связано с развитием *умения обобщать и переносить информацию с одной области знаний на другую*, в естественнонаучной с формированием *понятий «концепция» и «ка*тегория», в художественно-эстетическом блоке опирается на понятие *«полихудожественность» искусстве.*

ЗАДАЧИ обозначенной выше образовательной деятельности:

Преодоление межведомственных барьеров в сфере социализации и культурно-образовательной деятельности в регионе.

Разработка, апробация и внедрение моделей художественно-творческой развивающей среды, способствующей развитию предметных, метапредметных и личностных компетенций обучающихся на основе интегративных технологий взаимодействия общего и дополнительного гуманитарно-эстетического и естественно-научного образования.

Разработка, апробация и внедрение методик и технологий педагогики искусства (целостно-образного проживания содержания; драматургии и режиссуры урока; и т.д.) в преподавании всех общеобразовательных предметов.

Разработка, апробация и внедрение системы взаимодействия образовательных учреждений, учреждений культуры и науки, производственных комплексов для реализации гуманитаризации образования.

Одним из главных условий гуманитаризации современного образования является *интегрированное обучение*, понимаемое как иная структура организации обучения и воспитания. Интегрированный подход - это включение учителей и учеников в активный совместный творческий процесс, в котором важно учитывать общие способности обучаемого, его потенциальные возможности, психическую деятельность, предрасположенность к самообучению. Интегрированный исследовательский подход к процессу обучения в школе

обоснован следующими позициями: потребность общества в культурном и эстетическом воспитании подрастающего поколения; важность освоения культуры и искусства с позиций региона и общечеловеческих ценностей; требование времени в воспитании творчески активных и коммуникативных личностей; оторванность изучаемых в школе предметов художественного и эстетического цикла от реальной жизни, от социума и культуры (музеев, театров, домов творчества, школ искусств и др.).

Интеграция в образовании - *это продуманно выстроенный процесс обучения и воспитания, направленный на: научение детей рассматривать любые явления в динамике их развития с разных позиций; развитие умений применять знания из различных областей в решении конкретной творческой задачи; формирование у школьников способности самостоятельно проводить творческие исследования и создавать свои проекты; развитие у них желания активно выражать себя в каком-либо творчестве.* Интегрированный подход: способствует переосмыслению общей структуры организации обучения, специальной подготовки учащихся к процессу восприятия, понимания и осмысления информации (с позиций науки, истории развития культуры, особенностей разных искусств, окружающей природы), формирование у школьников понятий и представлений о взаимодействии всех процессов в мире, как едином целом.

Как показывают многолетние исследования Института художественного образования и культурологии РАО, сотрудники которого уже более 30 лет (в том числе и автор данной статьи) занимаются изучением и внедрением в реальную практику интегрированного обучения, уровни вхождения в интегрированное обучение выглядят следующим образом. 1-й уровень - экологический подход к индивидуальному развитию восприятия и деятельности формирующейся личности (начальная школа). 2-й уровень - комплексный подход к процессу общего образования, формирование целостности мышления, широкого взгляда на окружающий мир, человека и искусство (средний школьный возраст). 3-й уровень - индивидуальность художественно-образного мышления, формирование системного (философского, исследовательского)

творческого мышления в условиях освоения пространства и визуальной среды (старшие школьники).

Педагогическими условиями такого обучения являются:

1) Выход за рамки «одного предмета», предполагает многообразие интегрированных форм и методов работы с детьми.

2) Экологический подход к процессу обучения - опора на интересы и предпочтения детей; связь обучения с историей и развитием культуры (мысль, наука, нравственные, духовные, общечеловеческие ценности).

3) Обращение к региональному компоненту образования и выделение в нем местных традиций художественной культуры (как продуктивного момента в формировании гражданской позиции).

4) Перенос педагогического акцента с изучения на творческое проявление самих детей (детское творчество), развитие фантазии и воображения.

5) Предметно-пространственная основа освоения любого предмета.

6) Опора на возраст: психическое и индивидуальное развитие каждого обучающегося.

7) Системный продуманный характер обучения.

Поскольку приобщение ребенка к культуре, общечеловеческим художественным ценностям невозможно без учета такого важного условия обучения, как образовательная культурная, природная и социальная среды региона, история культуры края, этноса, традиций, художественных местных промыслов, особенностей языка, фольклора. Поэтому одним из условий внедрения в процесс обучения детей интегрированного подхода является создание в образовательной организации грамотно организованной социокультурной образовательной среды, построенной на взаимодействии с учреждениями культуры. Это ориентировано на развитие познавательной сферы, умение анализировать, обобщать, находить аналогии, исследовать причины явления, выстраивать логику рассуждений с учетом реальности социума с позиций индивидуального видения мира, например, через такие темы, как: «Эволюция цвета, формы, пространства в истории человечества»;

«Пространство человека и его предметно-пространственная среда»; «Пространство и время в науке и искусстве»; «Освоение человеком Вселенной в разные периоды истории жизни на Земле» и др.

В формировании современного типа мышления и сохранения здоровья детей и юношества важную роль играет не отдельно взятый какой-либо вид деятельности, а активное взаимодействие разных видов творческой деятельности, что предполагает развитие ***качественного уровня познания***, где чувственные элементы составляют содержательную базовую основу мышления человека:

- владение широким полем разнородной информации;
- включение в процесс решения проблемы разных видов художественного мышления;
- возможности быстро переключаться с одного вида деятельности на другой;
- умение не только ставить задачу, но и предполагать готовый результат;
- развитие креативного мышления и ведущих компетенций (коммуникативных, социальных, языковых, информационных, научных и др.).

В качестве реального пути решения обозначенных проблем - создание в школе научно обоснованной системы взаимодействия базисного компонента образования и системы дополнительного гуманитарно-эстетического образования учащихся. Осуществление этого предполагается в условиях творческой среды общения коллектива школы через искусство, среды творческого поиска, среды сотворчества учащихся и педагогов в процессе организационно-воспитательной работы средствами предметов гуманитарно-эстетического цикла.

ЛИТЕРАТУРА

Акишина Е.М., Кашекова И.Э., Олесина Е.П. Савенкова Л.Г. 2016. Предложения по структуре и содержанию Концепции предметной области «Искусство» в Российской Федерации. - Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 8: 45-52.

Бакушинский А.В. 1925. Художественное творчество и воспитание. М.: Новая Москва. 240 с.
Гачев Г.Д. 1995. Национальные образы мира. М.: Прогресс-культура. 480 с.
Гумилев Л.Н. 1990. География этноса в исторический период. Л.: Наука. 279 с.
Концепция гуманитаризации образования в условиях социокультурного пространства региона. - В сб.: Инновационные концепции современного образования. Новый взгляд на образование. М.: ИХО РАО, 2014.
Давыдов В.В. 1996. Теория развивающего обучения. М.: Интор. 544 с.
Давыдов В.В., Репкин В.В. 1997. Организация развивающего обучения в 5 - 9 классах средней школы. М.: Интер. 32 с.
Лихачев Д.С. 1985. Прошлое - будущему: Статьи и очерки. Л.: Наука. 575 с.
Савенкова Л.Г. 2014. Воспитание человека в пространстве мира и культуры. Монография. М.: МАГМУ-РАНХиГС. 156 с.
Соловьев С.М. 1897. Философские начала цельного знания. М.
Слободчиков В.И.. Исаев Е.И. 2013.Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. М.: МСТГУ. 540 с.
Фаворский В.А. 1988. Литературно-теоретическое наследие. М.: Советский художник. 588 с.

Получена / Received: 11.03.2019
Принята / Accepted: 15.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 348-354

Элективный курс как средство формирования социокультурной компетенции учащихся в профильной школе

Е.К. Савина

Московский городской педагогический университет
105064, г. Москва, Малый Казенный пер., д. 5Б
Moscow City Pedagogical University
Maliy Kazenny side street, 5B, Moscow 105064 Russia
e-mail: rp.lisa86@gmail.com

Ключевые слова: элективный курс, иноязычная коммуникативная компетенция социокультурная компетенция, концепт, ментальность.
Key words: elective course, communicative competence, sociocultural competence, concept, mentality.

Резюме: Процесс интеграции и глобализации сделал необходимой подготовку вы-пускников школ к межкультурной коммуникации и дальнейшее развитие их коммуникативной компетенции. В данной статье элективный курс рассматривается как средство формирования социокультурной компетентности старшеклассников.
Abstract: The process of integration and globalization has made it essential to prepare school graduates for intercultural communication and develop their communicative competence. This paper shows that an elective course can greatly contribute to developing high school students' sociocultural competence.
[**Savina E.K.** Elective course as a way of developing of sociocultural competence of students at profile school]

Процессы интеграции, охватившие страны Европы в последние годы, неизбежно привели к изменению социального заказа общества, который состоит в том, чтобы не только обучать иностранному языку как средству общения, но и формировать при этом многоязычную личность, готовую к межкультурному общению. Поэтому главной целью, на формирование которой направлено обучение иностранному языку, является формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Н.Д. Гальскова (2006) определяет иноязычную коммуникативную компетенцию как способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых

придерживаются носители языка.

Существует несколько подходов к определению содержания и структуры иноязычной коммуникативной компетенции. Однако все они выделяют среди прочих компетенций социокультурную, которую В.В. Сафонова определяет как знание учащимися национально-культурных особенностей стран изучаемого иностранного языка, умение осуществлять речевое поведение в соответствии с этими знаниями, а также готовность и способность жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире. Кроме того, В.В. Сафонова отмечает, что овладение социокультурной компетенцией позволяет человеку: 1) ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей, с которыми он взаимодействует в условиях межкультурного общения; 2) прогнозировать появление возможных социокультурных помех в условиях межкультурного общения, определять и уметь применять способы их устранения; 3) адаптироваться к иноязычной и инокультурной (включая поликультурную) среде, следуя принятым канонам вежливости в инокультурной среде, проявляя уважение к традициям, образу и стилю жизни представителей других культурных сообществ; 4) противостоять культурному вандализму и манипулятивному воздействию информационно-агрессивной коммуникативной среды; 5) адекватно оценивать социокультурные аспекты своего вербального и невербального поведения (Сафонова, 2014).

Содержание социокультурной компетенции подробно описано в Примерных программах по иностранным языкам. Согласно ним выпускник старшей школы должен обладать следующими социокультурными знаниями: о правилах вежливого поведения в стандартных ситуациях социально-бытовой, социально-культурной и учебно-трудовой сфер общения в иноязычной среде; о языковых средствах, которые могут использоваться в ситуациях официального и неофициального характера; о культурном наследии страны/стран изучаемого языка, об условиях жизни разных слоев общества в ней/них, возможностях получения образования и трудоустройства, их ценностных ориентирах; этническом

составе и религиозных особенностях. Кроме того, выпускник школы должен обладать следующими социокультурными умениями: использовать необходимые языковые средства для выражения мнений в некатегоричной и неагрессивной форме, проявляя уважение к взглядам других; необходимые языковые средства, с помощью которых воз-можно представить родную страну и культуру в иноязычной среде, оказать помощь зарубежным гостям в ситуациях повседневного общения; формулы речевого этикета в рамках стандартных ситуаций общения.

На старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается наличие профильного обучения, целью которого является расширение возможности социализации учащихся и более эффективная подготовка выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования. Профильное обучение именно иностранному языку предполагает более его углубленное изучение за счет дальнейшего развития коммуникативной компетенции, а также определенную социализацию, нацеленность содержания обучения на выбранный профиль, с учетом планов старшеклассников на будущее. Стоит отметить, что в рамках профильного обучения иностранным языкам дальнейшее развитие коммуникативной компетенции зачастую происходит за счет приданию процессу обучения большей социокультурной направленности. Поэтому профильный уровень обучения иностранным языкам за счет наличия большего количества учебных часов предполагает расширение объема всех выше перечисленных социокультурных знаний и умений с учетом профильно-ориентированных ситуаций общения.

Одним из самых эффективным средств расширение объема социокультурных знаний и умений является погружение учащихся в языковую среду. Однако ввиду очевидных причин не все учащиеся имеют такую возможность, что приводит к необходимости поиска других эффективных средств развития социокультурной компетенции вне языковой среды (Майер, 2016).

Модель общеобразовательной школы с профильным обучением предусматривает на старшей ступени разнообразную

комбинацию учебных курсов, на основе которых и складывается гибкая система профильного обучения. Одним из типов таких учебных курсов являются элективные курсы. Поэтому необходимого для профильного уровня расширения объема социокультурных знаний и умений можно достичь при помощи разработки специального элективного курса.

Элективный курс - это обязательный учебный предмет, который выбирается учащимися из компонента образовательного учреждения и является обязательным для посещения в рамках профильного обучения (Крылова, 2005).

Основными задачами любого элективных курсов являются:

- «надстройка» профильного учебного предмета, когда дополненный элективом профильный учебный предмет становится в полной мере углублённым;
- развитие содержания одного из базовых учебных предметов, что позволяет развивать и поддерживать интерес к этому предмету, а также получить дополнительную подготовку для сдачи ЕГЭ по данному учебному предмету;
- способствование удовлетворению познавательных интересов обучающихся в различных сферах человеческой деятельности;
- ориентация в особенностях будущей профессиональной деятельности, «профессиональная проба», когда учащиеся приобщаются к самым элементарным основам практической деятельности в рамках той или иной профессии.

В соответствии с этими задачами чаще всего выделяют следующие виды элективных курсов:

- «углубляющие» курсы, имеющие целью более подробно изучить какой-либо раздел или разделы профильного курса, расширяя его дополнительной информацией;
- «коррекционные» курсы, помогающие учащимся, которые по каким-либо причинам решили сменить профиль, а также готовящие к сдаче ЕГЭ по этому предмету;
- «общекультурные» курсы, направленные на развитие общего кругозора, повышение культурного уровня учащихся. Подобные курсы создают благоприятные условия для

реализации межпредметного характера обучения различным учебным дисциплинам, создания новых интегрированных дисциплин на стыке предметных областей;

- «ориентационные» курсы, приобщающие старшеклассников к основам будущей профессии» (Каспржак, 2003).

Тематика и содержание элективных курсов должны иметь социальную и личностную значимость и актуальность как с точки зрения подготовки профессиональных кадров, так и личностного развития учащихся, а также вносить вклад в формирование их целостной картины мира. Обучение английскому языку ставит перед учителем новые задачи, решение которых невозможно без учета связей между различными лингвистическими дисциплинами и отраслями гуманитарного знания. Не следует забывать, что лингвистическая компетенция учителя не тождественна набору знаний и что определяющим фактором становится способность учащегося в результате направляющей деятельности учителя к осознанной реализации определенных знаний, умений и навыков в конкретной ситуации (Титова, 2017).

Поэтому для необходимого расширения объема социокультурных знаний и умений кажется целесообразным подключение такого элективного курса, целью которого было бы изучение ключевых концептов определенного языкового менталитета. Языковой менталитет в данном случае определяется как специфический способ репрезентации в национальной картине мира знаний об окружающей действительности, системы ценностей и моделей поведения носителей языка, что подразумевает обогащение лингвистических и этических знаний учащихся о стране изучаемого языка.

Понятие “концепт” является сложным и многоуровневым, многие ученые дают свое определение данному понятию (А.А. Залевская, В.В. Колесов, Д.С. Лихачев, Ю.С. Степанов, А.Б. Соломоник). Рассмотрим определение Ю.С. Степанова, который считает, что концепт - точка пересечения между миром культуры и миром индивидуальных смыслов; сгусток культуры в сознании человека и то,

посредством чего человек сам входит в культуру (Степанов, 2004). З.К. Сабитова выделяет семь признаков концепта: 1) комплексность бытования, что означает то, что концепт - это феномен языка, сознания и культуры; 2) ментальная природа: концепт является единицей сознания; 3) ценностность, что означает то, что концепт служит исследованию культуры, основой которой является ценностный принцип; 4) условность и размытость; 5) изменчивость: актуальность концепта иногда меняется; 6) полиапеллируемость; 7) трёхкомпонентность (Сабитова, 2013). Все вышеперечисленные признаки выявляются посредством семантики языка. Значения слов, фразеологизмов, схем предложений, текстов являются главным источником знаний о тех или иных концептах. Многие ученые отмечают неоспоримый потенциал концептов в обучении иностранным языкам. Так, И.С. Мерзлякова отмечает, что концепты, обладающие яркой национальной спецификой и являющиеся общими для носителей соответствующей культуры и языка, ментально объединяют представителей лингвокультурного социума (Мерзлякова, 2008).

Таким образом, одним из компонентов содержания обучения английскому языку в профильной общеобразовательной школе могут стать ключевые концепты американской ментальности, изучаемые в рамках одноименного элективного курса, который будет способствовать активизации знаний, навыков и умений, полученных ранее в процессе обучения английскому языку, а также приобретению новых, что, в свою очередь, будет способствовать развитию социокультурной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

Бим И.Л. 2007. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. М.: Просвещение. 168 с.

Егорова А.М. 2012. Профильное обучение и элективные курсы в средней школе. С. 173-179. - В сб.: Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. 2006. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд., стер. М.: Академия. 336 с.

Каспржак А.Г. 2004. Проблема выбора: элективные курсы в школе М.: Новая школа. 160 с.

Майер И.А. 2016. Элективный курс по страноведению как средство развития социокультурной компетенции учащихся при обучении иностранному языку в классах филологического профиля. С.457-460. - В сб.: Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы VIII Международной научной конференции. (Челябинск, 20-22 апреля 2016 г.). Т. 2. Челябинск: Энциклопедия. 518 с.

Мерзлякова И.С. 2008. Понятие лингвокультурного концепта и его методологическое значение для изучения национальной культуры. - Гуманитарный вектор. 2: 36-39.

Сабитова З.К. 2013. Лингвокультурология: учебник. М.: Флита: Наука. 522 с.

Сафонова В.В. 2014. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения. - Иностранные языки в школе. 11: 2-13.

Степанов Ю.С. 2004. Константы: Словарь русской культуры. 3-е. изд., испр. и доп. М.: Академический проект. 991 с.

Титова О.А. 2017. Владение основами ономасиологического анализа как составляющая лингвистической компетенции учителя английского языка. С. 288-296. - В сб.: Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования.

Получена / Received: 20.02.2019
Принята / Accepted: 15.03.2019

Концепция передвижных выставок по регионам России в рамках реализации проекта фестиваля-конкурса семейного творчества по созданию образов героев мультипликационного фильма на основе сюжетов произведений народных художественных промыслов - Семейная мастерская «Чудо-сундучок»

Н.В. Севрюкова[1,2]

ФГБНУ Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования
119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1
FSBRI Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education
Pogodinskaya str., 8, building 1, Moscow 119121 Russia
e-mail: nadsevr@yandex.ru

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, художественные традиции, обучение, воспитание, народные художественные промыслы, мультипликационный фильм.
Key words: spiritual and moral education, artistic traditions, training, education, folk arts and crafts, animated film.
Резюме: Концепция передвижных выставок отражает систему теоретических положений, целей, задач и рекомендаций по проведению передвижных выставок в образовательных организациях Российской Федерации в рамках реализации проекта фестиваля-конкурса семейного творчества по созданию образов героев мультипликационного фильма на основе сюжетов произведений народных художественных промыслов «Семейная мастерская “Чудо-сундучок”».
Abstract: The concept of mobile exhibitions reflect the system of theoretical provisions, goals, objectives and recommendations for conducting mobile exhibitions in the educational institutions of the Russian Federation in the framework of the project of the festival-contest of family art to create images of the heroes of the animated film based on the stories of the works of folk arts and crafts “Family workshop “the Miracle box””.
[**Sevryukova N.V.**[1,2] The concept of traveling exhibitions in the regions of Russia in the framework of the project of the festival-competition of family creativity to create images of the heroes of the animated film based on the stories of folk art - Family workshop “Miracle chest”]

---

[1] Грант Президента РФ на развитие гражданского общества - 18-01- 014014
[2] Материал был представлен на Всероссийской конференции «Ресурсы школьного сообщества для социализации учащихся в регионах современной России» (Барнаул, Алтайский край, 2018 г.).

И.В. Севрюкова / I.V. Sevryukova

I. Общие положения

Настоящая Концепция представляет собой систему теоретических положений, целей, задач и рекомендаций по проведению передвижных выставок в образовательных организациях Российской Федерации в рамках реализации проекта фестиваля-конкурса семейного творчества по созданию образов героев мультипликационного фильма на основе сюжетов произведений народных художественных промыслов «Семейная мастерская «Чудо-сундучок»» по Гранту Президента РФ на развитие гражданского общества 18-1-014014.

Концепция оказывает помощь в решении наиболее актуальных проблем в реализации Проекта, а также способствует совершенствованию основных направлений выставочной деятельности.

Проведение передвижных выставок рассматривается в Концепции как форма педагогической работы по приобщению детей к традициям народных художественных промыслов средствами мультипликации.

Передвижные выставки, организованные в рамках Проекта, отражают культурные традиции регионов России, а также специфику развития современной социокультурной среды. Концепция способствует расширению системы взглядов на народные художественные промыслы, на вхождение художественных образов произведений в мир творчества детей, на приобщение детей к народной культуре средствами мультипликации. Проведение передвижных выставок способствует формированию духовно-нравственной культуры личности.

Народные художественные промыслы и мультипликационный фильм выступают в Проекте как единое интегративное пространство, которое позволяет объединить различные виды искусства. И решить актуальную педагогическую проблему - духовно-нравственное и эмоционально-ценностное воспитание детей и молодежи (Данилюк, 2009). В решении этой проблемы способствует проведение передвижных выставок творческих работ детей, подростков и их родителей (попечителей).

Передвижные выставки, созданные в рамках Проекта,

объединяют не только различные компоненты образовательного процесса, содержание разных образовательных областей, но и компоненты воспитательной работы.

Передвижные выставки, являются результатом непосредственного творческого участия детей и их родителей в рамках реализации Проекта направлены на:

- патриотическое воспитание детей и молодежи на основе изучения традиций народных художественных промыслов и совместной деятельности в семье (кровной, замещающей);
- формирование общероссийской культурной идентичности на основе изучения творчества народных мастеров народных художественных промыслов;
- приобщение к сфере духовной жизни общества;
- развитие у обучающихся художественно-ценностных ориентаций в окружающем мире, духовно-нравственных принципов и способности творческого освоения окружающей среды;
- сохранение семейных ценностей в процессе совместной деятельности детей и родителей;
- развитие интереса у детей и родителей к народной культуре регионов России на основе совместной творческой работы семьи, проведения передвижных выставок творческих работ.

II. Значение передвижных выставок по регионам России

В Российской Федерации, как в многонациональном государстве особое значение приобретает приобщение детей к традициям народной культуры, к национальным особенностям, к произведениям мастеров народных художественных промыслов (Севрюкова, 2018).

Потенциал народных художественных промыслов незаменим в процессе развития эстетических чувств и интеллекта человека, его нравственной культуры, уважения к традициям своей страны.

Ключевыми задачами приобщения к народному искусству являются:

- изучение произведений народного искусства,

лучших образцов современных изделий народных художественных промыслов;

- реализация комплексного подхода к развитию эстетической культуры обучающихся с позиций единства деятельности художника, мастера, исполнителя, зрителя;
- приобщение к творческой деятельности, представленной в своих основных видах: художественная обработка металла, дерева, камня, кости, керамики, вышивки, ткачества, кружева;
- овладение элементами языка народного искусства в процессе активной творческой деятельности;
- расширение художественного кругозора и основ художественной грамотности детей и молодежи в области декоративно-прикладного и народного искусства.

Одной из форм приобщения является организация передвижных выставок по территории России работ, созданных в рамках реализации проекта фестиваля-конкурса семейного творчества по созданию образов героев мультипликационного фильма на основе сюжетов произведений народных художественных промыслов «Семейная мастерская «Чудо-сундучок».

Произведения искусства народных мастеров, опосредованно передающие духовно-нравственные, эстетические и художественные традиции, становятся основой творческих работ детей, их развития, прочтения и понимания художественного образа, что содействуют развитию художественной культуры обучающихся, эстетическому и ценностному восприятию произведений искусства и объектов художественной культуры (Богуславская, 1981)

Взаимопонимание между разными поколениями в семье развивается в совместном творчестве, в совместном посещении передвижных выставок, в участии в мероприятиях, которые организуются по методическому обеспечению выставок.

В современной образовательной среде широко распространился опыт по созданию мультипликационных фильмов. **На передвижных выставках совместное творчество детей и родителей (попечителей) представлено** в самом

широком виде: литературное творчество (сочинительство), «рукотворчество» - рисование, лепка, конструирование, аппликация; работа с привлечением цифровых технологий – освоение программ Paint, Coraldraw, Photoshop и других.

III. Цели и задачи

Целью настоящей Концепции является **обеспечение** высокого уровня проведения передвижных выставок в образовательных организациях разных регионов России, в соответствии с меняющимися запросами населения, перспективными задачами развития российского общества.

Задачами Концепции являются:

- совершенствование содержания сопровождения передвижных выставок;
- художественное и эстетическое развитие обучающихся через обретение ими базовых умений и знаний в области искусства;
- развитие общедоступных информационных ресурсов, как инструментов деятельности обучающихся и родителей;
- создание условий для повышения компетенций педагогических работников учреждений образования.

IV. Основные вопросы организации и проведения передвижных выставок

Основные вопросы организации и проведения передвижных выставок заключаются в том, чтобы определить проблемы, возникающие при их организации и найти способы их решения. Это вопросы мотивационного характера, методического сопровождения выставок, которые так важны в развитии образования и воспитания.

1. Проблемы мотивационного характера

В современном мире наблюдается изменение форм существования произведений искусства. Произведения искусства, созданные с применением компьютерных технологий, виртуальные интерактивные формы искусства изменяют отношение детей и молодежи к традиционному искусству. В результате молодое поколение испытывает

определенные сложности с восприятием традиций народной культуры, произведений народных художественных промыслов. Преодолеть эти сложности помогает реализация проекта фестиваля-конкурса семейного творчества по созданию образов героев мультипликационного фильма на основе сюжетов произведений народных художественных промыслов «Семейная мастерская «Чудо-сундучок»» по Гранту Президента РФ на развитие гражданского общества 18-1- 014014. Возможность использование компьютерных технологий в Проекте делает его актуальным для молодежи.

2. Проблемы содержательного характера

Занятия творчеством это способ развития способностей детей. Проведение передвижных выставок – это своеобразный смотр, насколько способности детей развиты, насколько ребенок может своим творчеством, свое мировоззрение отразить в творчестве, строго следуя задачам фестиваля-конкурса. На формирование мировоззрения ребенка занятия творчеством оказывает важное значение. Ребенок обращается к творчеству познавая мир, события, природные явления, свойства окружающих предметов, взаимодействие в семьи, и с окружающими его людьми. Помощь родителей в этом процессе играет первостепенную роль. Ребенок развивается творчески, если он формулирует свои мысле-образы в литературном произведении - рассказе, эссе, если он может проиллюстрировать этот рассказ и рассказать о том, что нарисовано.

В творчестве ребенок отражает свой внутренний мир, свои ценности, приоритеты. В рисунках и в пластике, в графических или живописных работах ребенок отражает то, что ему дорого, чему он удивился, про что хочет рассказать. На основе художественного образа произведений мастеров народного художественного промысла дети в совместном творчестве с родителями создают новый образ. Вкладывая в этот образ свое восприятие, свое прочтение изделия народных мастеров, ребенок тем самым рассказывает о себе, о своем миропонимании. Для него это открытие, своего рода эксперимент, отступление от привычных образов, окружающих его

К рассмотрению принимаются все виды детского художественного творчества – рисунки (графика, живопись), пластика (глина, пластилин), аппликации, вышивки, роспись и т.д. К каждой работе необходимо представить литературное произведение – часть единой работы – рисунка и эссе. Что делать сначала – написать эссе, а потом его иллюстрировать или создавать композицию, а потом ее объяснять, сочиняя эссе – каждый решает сам. Это творческий процесс, а им управлять может и должен только создатель произведения.

В идеале - детское творчество – это интегрированный процесс, при котором ребенок одновременно рисует, напевает, сочиняет рассказ о нарисованном, и при этом еще и пританцовывает.

3. Методическое сопровождение передвижных выставок

Для достижения высокого уровня проведения передвижных выставок необходимо:

- определить формы проведения методического сопровождения передвижных выставок;
- определить единые критерии отбора произведений участников Проекта для всех возрастных групп;
- при разработке методического сопровождения учитывать этнокультурные и национальные особенности региона, где будет проходить передвижная выставка;
- определить оптимальное соотношение в подборе творческих работ с использованием художественных техник, обращение к народным художественным промыслам региона, где будет проходить передвижная выставка;
- определить оптимальное соотношение объема экспозиционного материала в зависимости от зрительской аудитории (для детей разного возраста, подростков, студентов и педагогов вуза и т.п.);
- налаживать взаимодействия с учреждениями культуры (выставками и музеями декоративно-прикладного и народного искусства), художественными промыслами народного искусства;
- проводить творческие встречи детей, подростков и их родителей (попечителей) с художниками и мастерами

народных промыслов для повышения мотивации участия в Проекте;

- предусмотреть наличие вариативного подбора экспозиционного материала для выставок в учреждениях образования разной направленности: (библиотека для детей и юношества, учреждение дополнительного образования, вуз, музей).

Методическое сопровождение выставок включает:

- составление пресс-релиза и его размещение в средствах массовой информации;
- составление программ открытия выставок, приглашение на открытие выставок педагогов, художников, мастеров народных художественных промыслов;
- организацию Круглого стола, где встречается профессиональное сообщество, проходит обсуждение выставки, анализируется проведение фестиваля-конкурса, обсуждаются вопросы о художественном и эстетическом развитии детей, их патриотическом воспитании;
- проведение интерактивных форм занятий с детьми и родителям;
- проведение мастер-классов для детей и родителей;
- методические занятия с учителями и родителями, раскрывающие формы художественного, нравственно-эстетического, патриотического воспитания в семье;
- проведение научного исследования о восприятии современными детьми народных художественных промыслов.

Проведение передвижных выставок способствует:

- выявлению детей и подростков, желающих продолжить обучение по специальностям, связанным с искусством разных возрастных групп (талантливых детей);
- совершенствованию механизмов взаимодействия в обучении и воспитании детей и подростков, родителей и учителей;
- совершенствованию механизмы координации взаимодействия семьи и образовательных учреждений (школы, учреждения дополнительного образования).

В процессе выполнения проекта дети и подростки:

- проводят исследовательскую деятельность (поиск народных художественных промыслов региона, существующих, существовавших, развивающихся, восстанавливаемых);
- осваивают умение получать информацию самостоятельно;
- повышают интерес и мотивацию к творческому поиску, к художественной деятельности.
- совершенствуют навыки художественной деятельности, полученные в учреждениях образованиях (школа, учреждения дополнительного образования)
- осваивают новые техники художественного исполнения своих произведений;
- формируют навыки работы с информационно-коммуникационными технологиями;
- развивают самостоятельность в выборе народного художественного промысла, наиболее близком и понятном ребенку, в трактовке художественного образа героя мультипликационного фильма, в выборе вида мультипликации;
- В результате участия в Проекте дети и подростки формируют и развивают потребности в общении с произведениями мастеров народных художественных промыслов, что способствует формирование активной жизненной позиции в освоении традиций национальной художественной культуры как смысловой, эстетической и личностно значимой ценности. Воспитывается уважения к народной культуре, истории культуры своего Отечества.

Помощь родителей может выражаться:

- в непосредственном создании персонажа, быть соавтором детской творческой работы;
- в литературном сочинении, сюжете мультипликационного фильма;
- в организации подготовительного этапа: обеспечение материальных объектов для создания художественного образа;
- в поиске материалов информационного характера: условие конкурса, сведения о создании мультипликационного фильма, о народных художественных промыслов региона

(истории промысла, технологии производства изделий промысла, мастерах, династиях промысла и т.п.);

- оказании помощи в работе с информационно-коммуникационными технологиями;
- в моральной поддержке, создания благоприятной творческой атмосферы дома, душевного уюта.

Для проведения передвижной выставки необходимо предусмотреть создание методических материалов, предполагающих приоритетное развитие самостоятельной творческой работы обучающихся, использование электронных и мультимедийных технологий, современных средств диагностики достижений результатов по реализации Проекта.

V. Заключение

Передвижная выставка представляет собой единую систему, включающую в себя экспозицию, особым образом структурированное пространство и элементы среды, обеспечивающие понятийную и образную целостность выставки. Она характеризуется своими дизайнерскими, эстетическими, информационными, художественными качествами, являясь средством демонстрации произведений юных художников и их родителей. Приобщение к народной культуре средствами передвижной выставки в образовательных организациях способствует повышению художественной культуры, эстетического вкуса, развитию художественно-творческих способностей. Сила воспитательного воздействия образов народных художественных промыслов в том, что воспитание происходит не назиданиями, а художественными образами, которые обладают большой силой воздействия, оставляя заметный след в душе, сознании учащихся, побуждают их становиться лучше, добрее, красивее. Выставка творческих работ фестиваля-конкурса семейного творчества по созданию образов героев мультипликационного фильма на основе сюжетов произведений народных художественных промыслов «Семейная мастерская «Чудо-сундучок» может быть итоговым отчетом о проделанной работе и стартовой, для будущих участников, вдохновленных творческими работами, представленными на выставке.

ЛИТЕРАТУРА

Богуславская И.Я. 1981. Проблемы традиций в искусстве современных народных художественных промыслов. //Творческие проблемы современных народных художественных промыслов. Сборник статей. Л.: Художник РСФСР. 374с.

Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. 2009. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания. личности гражданина России. М.: Просвещение. 26 с.

Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры. - URL: https://www.booksite.ru/fulltext/nekra/sova/narod/1.htm

Севрюкова Н.В. 2018. Приобщение учащихся к пониманию художественно-творческого феномена народных промыслов России. / Педагогический потенциал традиционной культуры в формировании духовно-нравственных качеств личности: Монография. Науч.ред И.Э. Кашекова. М.: ФГБНУ ИХОиК РАО. 326 с.

Получена / Received: 10.03.2019
Принята / Accepted: 15.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 366-375

Карнавал «в зоне ближайшего развития»

Е.А. Семенова[1,2]

ФГБНУ Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования
119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1
FSBRI Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education
Pogodinskaya str., 8, building 1, Moscow 119121 Russia
e-mail: semenova05@list.ru

Ключевые слова: карнавал, активность, ребенок, зона ближайшего развития.
Key words: carnival, activity, child, zone of proximal development.
Резюме: Объектом исследования в данной статье выступает потенциал карнавальной активности, накапливаемый в период формирования детской зоны ближайшего развития. Исследуется взаимовлияние карнавальной культуры взрослых на зону ближайшего развития ребенка и детской карнавальной активности на взрослую карнавальную картину мира. Проблема заключается в том, что с одной стороны, существуют универсальные аспекты, сближающие проявление карнавальной культуры взрослого и формирование зон ближайшего и дальнего развития ребенка. С другой стороны, карнавальная культура взрослых, с которой взаимодействует ребенок, обладает рядом негативных моментов, идущих вразрез с логикой формирования карнавальных структур ребенка.
Abstract: The object of the study in this article is the potential of carnival activity, accumulated during the formation of the children's zone of proximal development. The interaction of carnival culture of adults on the zone of the nearest development of the child and children's carnival activity on the adult carnival picture of the world is investigated. The problem is that on the one hand, there are universal aspects that bring together the manifestation of the carnival culture of an adult and the formation of zones of near and long-term development of the child. On the other hand, the carnival culture of adults, with which the child interacts, has a number of negative aspects that run counter to the logic of the formation of the carnival structures of the child.
[Semenova E.A.[1,2] Carnival “in the zone of proximal development”]

К.И. Чуковский акцентировал внимание на том, что дети не познают комическое, а познают комическим. Этот механизм

[1] Результаты получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.8719. 2017/8.9
[2] Материал был представлен на Всероссийской конференции «Ресурсы школьного сообщества для социализации учащихся в регионах современной России» (Барнаул, Алтайский край, 2018 г.).

можно представить, как разновидность юмористической рефлексии. Взрослеющая карнавальная рефлексивная активность может принимать различные редуцированные формы (юмора, клоунады, комического, иронии). Это свойство рефлексии формируется у человека довольно рано. Общий механизм игрового удвоения себя, как видится, зарождается у ребенка гораздо раньше понимания юмора как такового.

Можно ли предположить, что в период, когда один вид рефлексивной активности сменяется другим, формируется ядро карнавальной рефлексии, которое каким-то образом соотносится с эстетической рефлексией?

Может быть карнавальные формы активности не вытесняются возрастом, а всё чаще используются как адаптивные?

Исследователи Р. Стейли и П. Деркс среди двух типов юмора выделяют нонсенс и несообразность с разрешением (Staley, Derks,1995). Второй тип они относят к более смешному, аверсивному (неожиданному), потенциально вызывающему у детей что-то неприятное, часто даже отвратительное.

Лингвистический юмор становится возможным, когда ребенок начинает играть и играть словами (Honig, 1989; Honig, 1982; Honig, 1982a; Honig,1985; Honig, 1988).

Уже у детей 2-х, 3-х лет, называющих сверстников или предметы неправильными именами подобный рефлексивный выход возникает от того, что они знают правильные имена, но употребляют их нарочно неправильно. Дети в год и раньше уже способны оценить некоторые примитивные формы юмора за несколько месяцев до того, как научились представлять мир в символах. Это свидетельствует о том, что уже в два года осуществляется процесс карнавальной рефлексивной деятельности. К пяти годам юмористическая рефлексия, очевидно, укрепляется. Ученые отмечают, что уже в старшем дошкольном возрасте смех больше связан с оценочным восприятием. Это обусловлено переходом ребенка в другой возрастной период (7 лет). С приходом этого возраста возникает возможность утратить парадоксальность чувства комического. Для уточнения особенностей этого возраста в текст вводится понятие «кризис клоуна», уточняющее переломный момент

формирования «карнавальной рефлексии», связанный с резким усложнением личности. Именно с этого момента ребенок начинает утрачивать свою детскую органику (одинаковый снаружи и внутри), капризничая и паясничая. В старшем дошкольном возрасте смех больше связан с оценочным восприятием. Это обусловлено переходом ребенка в другой возрастной период (7 лет). С приходом этого возраста возникает возможность утратить парадоксальность чувства комического.

П.Е. Мак-Ги определяет четыре стадии развития юмора, связывая их с развитием интеллекта у детей. Первая стадия - понимание несоответствий в «притворной игре», употребление «не по назначению» (McGhee, Goldstein, 1983). Вторая стадия - выбор неподходящего названия для того или иного объекта или и события. Третья стадия - «несоответствие в презентации понятий». Четвертая стадия - «смысловое несоответствие». Согласно П.Е. Мак-Ги, если в самом раннем возрасте чистая несообразность в юморе ребёнком ещё не воспринимается, то уже в четыре и в пять лет дети всё больше получают удовольствие от несообразности юмора с разрешением. Д. Пьен и М.К. Розбарт полагают, что если предлагать детям шутки как можно проще, то они сочтут смешными только шутки с разрешением (Pien, Rothbart,1980).

Э. Герцфельд, Ф. Прагер обнаружили, что больше половины пятилетних детей в ответ на просьбу взрослых нарисовать что-нибудь смешное или не понимают задачу, или рисуют что-нибудь приятное для себя (Herzfeld, Prager, 1930). Если в шесть лет смешное понимают 84% детей, то уже в 7-8-мь лет - 95%. Т.Р. Шульц и Ф. Хориб (Shultz, Horibe, 1974), изучавшие восприятие детей 5, 8, 10 и 12 лет юмористических картинок, выяснили, что понимание ребёнком двусмысленности зависит от развития когнитивной сферы. Практически все исследователи отмечают связь речевого развития детей с их способностью и готовностью воспринимать юмор. Т.Р. Шульц и Ф. Хориб считают, что в возрасте 7-8 лет формируются определённые операции мышления, отвечающие за восприятие и понимание сферы комического. Среди понимающих смешное пятилетних детей, почти в половине случаев встречаются различные искажения пропорций. У шестилеток смешным

считается человек, у которого что-то не так, как должно быть: ветки вместо рук и ног; иной цвет кожи, лица и т. д. Только в 7-8 лет главным для ребёнка становится изображение смешного в ситуации.

Тенденция интерпретировать невербальные социальные сигналы как враждебные связана с агрессивной реакцией, плохим социальным функционированием и психическими заболеваниями (Bickett, Milich, Brown, 1996; Martinelli, Kreifelts, Wildgruber, Freitag, Schwenck, 2018).

Смех занимает важное место в жизни детей и молодежи. По статистике, дети и молодежь смеются гораздо больше, чем взрослые. Дети и молодежь смеются и смешат друг друга в повседневном общении, заставляя смеяться взрослых (Ljuštanovic, Pešikan-Ljuštanovic, 2017).

С 6 лет особенно проявляется склонность к эксцентричным проявлениям. На периоде кризиса семи лет необходимо остановится особо, так как в этот период наблюдается угасание «карнавальной рефлексии».

Подходя к 7 годам ребенок - это уже не кривляющаяся, капризная семилетка, изображающая жалкое подобие Шута, а индивидуальность со своей биографией «клоунской маски», находящаяся в активной фазе физиологического роста. Но всякий раз, как только ребёнок соприкасается с чем-то созвучным его интересам, он интуитивно пользуется карнавальным методом опознания того или иного объекта. К этому может, в зависимости от его настроения, индивидуальности, состояния и т.д. добавляться любая палитра карнавальной рефлексии (юмористическая, ироническая.

Можно заключить, что именно в карнавальной рефлексии снимается жесткое противопоставление двух позиций рефлексирующего и рефлексируемого объекта, за счёт особенного игрового отношения к этим двум ролям, специфического для клоунады и игры с маской. К семи годам ребёнок уже сам управляет в игровой форме двумя этими позициями. Это доставляет ему большое удовольствие. Здесь уже возможно говорить о карнавально-игровой рефлексии, в категориях бахтинского понимания карнавализации. Смех, согласно А.Г. Козинцеву, «имеет отношение к автоматическим,

стереотипным, непроизвольным двигательным проявлениям, которые контролирует эволюционно более древняя экстрапирамидная подкорковая система» (Козинцев 2016: 2). На основе этого, можно сформулировать предположение о том, что юмористическая рефлексия - это первый, доступный современному ребёнку, вид карнавальной рефлексии, основным механизмом которого выступает удвоение, рождение в субъекте чувство противоположного.

Данное качество появляется на определенных возрастных этапах психолого-возрастного созревания, когда взрослый уже способен, определенным образом, влиять на зону детского ближайшего развития. Потенциал карнавальной рефлексии «клоун в клоунаде», продолжает активно накапливаться в детстве, активно реализуясь во взрослом возрасте. Именно карнавальная рефлексия, точнее ее формирование, дает право говорить о карнавальном мировосприятии у старших дошкольников и младших школьников, и применять категории М.М. Бахтина (карнавализации) по отношению к рефлексии и игре младших школьников (White, 2014; White, 2017).

Из всего выше сказанного, можно предположить, что карнавальная активность задаёт границы определённой, специфической для ребенка зоны актуального и отдаленного развития.

Потенциал «карнавальной активности» (метапотенциал) можно представить, как энергию падения в радостный игровой хаос с целью сброса напряжения, переосмысления через игровое пародийное отрицание собственных достижений, сила которого зависит от силы, затрачиваемой на духовное восхождение. Сила карнавального противодействия прямо пропорциональна силе серьёзного воздействия личности на себя и окружающий мир.

Не учитывать спонтанности смеха, и оторванности причины его появления от непосредственно воздействующего на него тела, - значит не увидеть очевидных расхождений с Третьим законом Ньютона. Из этого может следовать то, что если два человека одновременно высмеивают друг друга -это одна ситуация, а если смех клоуна одновременно направлен на него самого и на другого, то это значит, что никакого равновесия не может быть. Но, чтобы понять природу

карнавального потенциала, нам будет недостаточно только третьего закона Ньютона.

Обратимся к понятию Л. С. Выготского «зона ближайшего развития» (Выготский, 2000); понятию М.М. Бахтина «зона ближайшего контакта» (Бахтин 1975: 478) и «избыточная активность» и понятию В.А. Петровского «неадаптивная активность», которые, каждое по-своему, характеризуют контакт личности в «зоне ближайшего контакта» с «неготовой современностью» (Бахтин 1975: 481) в пространстве своеобразного карнавального регресса. Л.С. Выготский (Выготский, 200) считал, что личностное развитие происходит поступательно на двух основных уровнях: актуальном и ближайшем. Он наблюдал корреляцию между уровнем развития интеллекта ребенка и качеством его обучения, которое опережает так называемую зону ближайшего развития, в которой происходит вызревание высших психических функций. Она определённое время остаётся вненаходимой по отношению к ребенку. Её может видеть (предвидеть) только взрослый. Для М.М. Бахтина понятие «зона ближайшего контакта» связано с определением особенности жанра романа, в котором общение между живыми и мёртвыми; трагическим и комическим происходит в зоне ближайшего телесного, грубого, карнавального контакта. Этот контакт, единственно приемлемый для романа, способ взаимодействия с вечно становящейся, неготовой современностью. В.А. Петровский предложил свою теорию надситуативной (неадаптивной) активности. По его мнению, неадаптивная активность, наряду с адаптивной, выполняет функции, позволяющие осуществляться процессам возникновения образа неопределённого будущего, гипотез, замыслов, образов (Петровский, 1976; Петровский, 1992) Согласно М.М. Бахтину всё смеховое творчество аккумулирует «избыточную активность» в зоне максимального приближения.

М.М. Бахтин делает справедливый вывод о том, что человек испытывает абсолютную эстетическую нужду в другом, в видящей, помнящей, собирающей и объединяющей активности другого, который может создавать внешне законченную личность (Бахтин,1979). Исследователь даёт

объяснение понятию «избыточной активности», которая, по его мнению, представляет совокупность внутренних и внешних действий, которые только я могу совершить по отношению к другому. Для избыточной активности характерны бесконечно разнообразные действия по отношению к другому. Избыток стремится к своему постоянству. Бахтин не интересуется этическим поступком-действием. Для него важнее чисто эстетическое действие - активно-продуктивное действие-созерцание; вытекающее из избытка внешнего и внутреннего видения другого человека.

Исходя из этого, карнавал можно увидеть, как постоянный избыточный потенциал эстетической активности ребёнка и взрослого по отношению к друг другу. В карнавале мы можем наблюдать все, описанные М.М. Бахтиным проявления эстетической избыточной активности. Первым этапом формирования эстетической деятельности является вживание (стремление пережить, увидеть, узнать, встать не место другого, совпасть с ним, усвоить его жизненный кругозор). Бахтин даёт нам своего рода технический аппарат вживания, в котором трансгредиентные моменты выступают лишь его техническими средствами. Второй важнейший момент, который Бахтин отмечает в эстетической деятельности, - это вненаходимость по отношению к объекту вживания.

Потенциал детской неадаптивной активности, в которой одновременно наблюдается, одновременно, вживание и вненаходимость по отношению к эстетическому объекту, позволяет формировать ближнюю и дальнюю зону (перспективу) развития личности ребёнка. Данный амбивалентный принцип вживания-вненаходимости можно увидеть в феномене клоунады, сформировавшемся в XX веке, ставшего некой постоянной характеристикой целого комплекса интегральных человеческих способностей, активизирующихся в периоды перемен и в переломные моменты истории. Обратимся к Клоуну, как образу взрослости, который аккумулирует в ребёнке его культуротворческий карнавальный потенциал, основанный на избыточности его мировидения. Клоун - это архетипическая фигура, воплощающая аккумулятор карнавального потенциала, который своеобразно и по-своему

полноценно проявляется в ребенке уже в младшем дошкольном возрасте. Это обусловлено, во многом, спецификой возрастного детского развития. П. Рикёр, интерпретируя основные мысли З. Фрейда, пришёл к выводу о том, что культура представляет «эпигенез, ортогенез «образов» человека становящегося взрослым (Рикёр, 2008:177-178). Х. Гадамер считал время детства, наряду с периодами юности, зрелости, старости и смерти, фундаментальными формами времени (Гадамер, 1991). Х. Гадамер считает, что именно такое ощущение времени ведет в искусство. Во время карнавального регресса происходит остановка обычного времени.

Потенциал карнавальной активности скрывает в себе возможность специфического рефлексивно-инстинктивного преобразования действительности, благодаря которым человек одновременно имеет представление об «идеальной норме» (прогрессивной) и инстинктивное желание карнавально ее развенчать (как регрессивную норму). Это естественный здоровье сберегающий механизм удерживания гармонии между адаптивным и неадаптивным началом в человеке. Благодаря заложенному в человеке потенциалу карнавально-художественной (как рефлексивно-инстинктивной) активности человек может наблюдать и продуцировать карнавальные метаморфозы, считывать индивидуализированное карнавальное сообщение.

Все выше сказанное дает возможность предположить, что потенциал карнавальной активности имеет, помимо рефлексивной стороны, еще и инстинктивную природную особенность, которая на уровне смеха объединяет нас с миром животных, а на уровне коммуникации смеха и речи (как особенной общечеловеческой одарённости) выделяет из него. Представляется перспективными дальнейшие исследования взаимовлияния карнавальной культуры взрослых на зону ближайшего развития ребенка, так как культура взрослых по многим параметрам идет вразрез с логикой формирования карнавальных структур мышления ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин М.М. 1975. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература.

Бахтин М.М. 1979. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 424 с.

Выготский Л.С. 2000. Психология. М.: АПРЕЛЬ ПРЕСС, ЭКСМО-ПРЕСС. 1008 с.

Гадамер Г.1991. Актуальность прекрасного. М.: Искусство.

Козинцев А.Г. 2016. Чувства и роли в традиционной и посттрадиционной культуре: О сущности и культурных смыслах смеха и плача// Доклад на конференции «Смех и плач в традиционной культуре» (он же лекция для молодых фольклористов), Российский институт истории искусств, 24 октября 2016 г. [Электронный ресурс]. - URL: https://www.academia.edu/35537245/Laughter_and_crying_complete_lecture_2016_.pdf

Петровский В.А. 1976. Активность как «надситуативная деятельность». - Тез. науч. сообщений советских психологов к XXI Международному психологическому конгрессу. М.

Петровский В.А. 1992. Психология неадаптивной активности. Российский открытый университет. М.: ТОО “Горбунок“, 224 с.

Рикёр П. 2008. Конфликт интерпретаций очерки по герменевтике. Перевод с французского, вступит. Статья и комментарии Вдовиной: М., Академический проект. 695 с.

Bickett L.R., Milich R., Brown R.T. 1996. Attributional styles of aggressive boys and their mothers. - Journal of Abnormal Child Psychology. 24 (4): 457-472.

Herzfeld E., Prager F. 1930. Verständnis für Scherz und Komik beim Kinde. - Zeitschrift für angewandte Psychologie. Bd. 34.

Honig A.S. 1989. Talk, read, joke, make friends: Language power for children. 16 (4): 14-17.

Honig A.S. 1982a. Research in review: Language environments for young children. - Young Children. 38 (1): 56-67.

Honig A.S 1982b. Playtime learning games for young children. - Syracuse University Press, Syracuse, NY.

Honig A.S. 1985.The art of talking to a baby. - Working Mother. 8 (3): 72-78.

Honig A.S. 1988. Research in review: Humor development in children. - Young Children. 43 (4): 60-73.

Kimmins C.W. 1937. Children's Dreams. An unexplored land. London. 1219 p.

Staley R., Derks P. 1995. Structural incongruity and humor appreciation. - Humor: International Journal of Humor Research. 8 (2): 97-134.

Ljuštanovic J., Pešikan-Ljuštanovic L. 2017. Laughing children and funny children: Laughter and early childhood [Djeca koja se smiju i smiješna djeca: Smijeh i rano djetinjstvo]. - Narodna Umjetnost. 54 (1): 29-47.

Martinelli A., Kreifelts B., Wildgruber D., (...), Freitag C.M., Schwenck C. 2018. Aggression modulates neural correlates of hostile intention attribution to laughter in children. -NeuroImage. 184: 621-631.

McGhee P.E., Goldstein J.H. (eds). 1983. Handbook of Humor Research. 1 (2). New York, Berlin, Heidelberg, Tokyo: Springer-Verlag.
Pien D., Rothbart M.K. 1980. Incongruity humor, play, and self-regulation of arousal in young children. - In: P.E. McGhee and A.J. Chapman (Eds.). Children's humour Chilchester: John Wiley and Sons Ltd: pp.1-26.
Shultz T. R., & Horibe F. 1974. Development of the appreciation of verbal jokes. - Developmental Psychology. 10:13-20.
White E.J. 2017. A feast of fools: Mealtimes as democratic acts of resistance and collusion in early childhood education. - Knowledge Cultures. 5 (3): 84-96.
White E.J. 2014. 'Are You 'Avin a Laff?': A pedagogical response to Bakhtinian carnivalesque in early childhood education. - Educational Philosophy and Theory. 46 (8): 898-913.

Получена / Received: 10.03.2019
Принята / Accepted: 15.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 376-386

Оценка качества дополнительного профессионального образования сотрудников учреждений социальной сферы: современные подходы

О.В. Стукалова[1]

ФГБНУ Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования
119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1
FSBRI Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education
Pogodinskaya str., 8, building 1, Moscow 119121 Russia
e-mail: chif599@gmail.ru; stukalova@obrazfund.ru

Ключевые слова: качество образования, оценка динамики, структура, совершенствование образовательного процесса, ответственность, социальная компетентность.
Key words: quality of education, assessment of dynamics, structure, improvement of the educational process, responsibility, social competence.
Резюме: Актуальность статьи обусловлена значимостью объективного анализа динамики качества дополнительного профессионального образования. Автором разработаны принципы оценки динамики качества образования и эмпирически доказана значимость опоры на стимулирование инициативности педагогов, работающих в учреждениях социальной сферы, что обеспечивает рост их ответственности за качество работы и освоения знаний.
Abstract: The relevance of the article is due to the importance of an objective analysis of the additional professional education quality dynamics. The author has developed principles for assessing the dynamics of education quality and empirically proved the importance of reliance on stimulating the initiative of teachers working in social institutions, which ensures the growth of their responsibility for the quality of work and the development of knowledge.
[**Stukalova O.V.**[1] Quality assessment of society employees' additional professional education: modern approaches]

При разработке такой сложной проблемы, как оценка качества дополнительного профессионального образования, важно учитывать множество факторов (Гершунский, 1998). Как показывает практика, оценить результаты обучения сотрудников социальной сферы не так сложно, как объективно выявить реальный социальный эффект образования, показать его

[1] Статья выполнена при поддержки Фонда президентских грантов, № 18-2-006073.

стратегические цели (Dolmans, Wolfhagen, Van Der Vleuten, 2005). Дискуссионным остается сам подход к оценке социального эффекта образования, поскольку обычно оценивается способность выявить проблему и решить ее, применив знания из той или иной предметной области. Спорными являются и традиционные критерии оценки качества образования: например, направленность исключительно на выявление способности к практическому применению теоретических навыков (Carnoy, Khavenson, Loyalka. 2016). В контексте данного исследования все же особенно важно изучить и сравнить изменения, происходящие в ходе обучения. Это позволяет оценить эффективность стратегических решений в области дополнительного профессионального образования (Mitchell, Boyle, Parker, Giles, Chiang, Joyce, 2015).

Очевидно, что объективность оценки качества дополнительного профессионального образования корреллируется:

1) с его динамикой и влиянием на выполнение запроса общества на подготовку и повышение квалификации активного, адаптированного и готового к целостной продуктивной самореализации педагога (Гусаковский, 2007: 199);

2) с готовностью дополнительного профессионального образования преодолевать риски нестабильности, изменчивости ценностных ориентаций (Alkhateeb, Kraishan, Salah, 2015), стремления к достижению быстрых видимых результатов, без учета содержательности и глубины постижения информации (Ferlie, Fitzgerald, Wood, Hawkins, 2005). Поэтому задача образовательных курсов состоит не только и не столько в том, чтобы дать информацию, которая может быть применима затем в повседневной профессиональной жизни педагога для практических целей, а, скорее, в том, чтобы сформировать у сотрудников социальной сферы резистентность к давлению негативной информации на сознание и поведение педагогов (Watson, 2010).

В этом контексте критериями высокого качества образования сотрудников учреждений социальной сферы будут такие проявления, как:

- наличие позитивной внутренней мотивации (Fernet,

Guay, Senectal, Austin, 2012), стремление к самостоятельному получению и интериоризации знаний, получению удовлетворения не только от формальных признаков хорошего уровня обучения (удостоверения о повышении квалификации, сертификаты и т.д.), но и от самого процесса обучения (Van Driel, Berry, 2012);

- высоко развитые умения планировать, организовывать свою деятельность - в т.ч. учебную, мыслить и действовать продуктивно;

- творческая активность, проявляющаяся в способности осваивать новые знания, педагогические технологии;

- быстрота, гибкость, мобильность познавательных процессов, умственных операций, форм мышления, разнообразный опыт педагогической деятельности;

- умение модифицировать, комбинировать, варьировать собственную педагогическую деятельность в нестандартном ключе;

- целеполагание, приверженность поставленной перед собой профессиональной задаче, целеустремленность;

- высокий уровень коммуникативной культуры;

- инициативность, высокая степень саморегуляции, трудолюбие.

Теоретическое исследование позволило выделить несколько значимых научных положений, которые обосновывают современные направления к оценке динамики качества дополнительного профессионального образования:

- достижение высокого качества образования, которое определяется прежде всего критериями эффективности и содержательного личностно значимого наполнения обучения возможно на основе определенных стратегически продуманных оперативных действий педагогического сопровождения (Варченко, 2013: 471), опирающегося на мотивацию участников образовательного процесса и целеполагание руководства организации, в которой осуществляется курс обучения (Болотов, Ефремова, 2007);

- совершенствование качества образования по своей сути *континуально* и не может быть обозначено как окончательно завершенный процесс. Совершенствование качества

дополнительного профессионального образования требует постоянного внедрения инновационных методик и технологий;

- значимость обеспечения «скользящего улучшения качества», которое отражает позитивные изменения в определенной составляющей целостного процесса совершенствования качества дополнительного профессионального образования.

Таким образом, идея данного исследования о необходимости в оценке качества дополнительного профессионального образования акцентировать внимание на его динамику и тем самым выявлять не результативность процесса обучения, а его эффективность опирается на фундаментальные теоретических положения современной психолого-педагогической науки.

Автором обоснованы *принципы оценки динамики качества дополнительного профессионального образования:*

- *принцип открытости учреждения социальной сферы к проведению обучающего курса для сотрудников:* данный принцип определяет необходимость участия в обсуждении и реализации стратегических направлений в области совершенствования качества образования представителей от всех сторон образовательного процесса (Vangrieken, Meredith, Packer, Kyndt, 2017);
- *принцип комплексного подхода к анализу результатов мониторинга качества дополнительного профессионального образования:* данный принцип предполагает изучение совокупности полученных данных о деятельности учреждения;
- *принцип научной обоснованности измерения динамики качества образования по выделенным критериям:* данный принцип определяет значимость применения комплекса методов оценки, включая математические, статистические методы, а также методы педагогической квалиметрии - в том числе интервью, опросы, наблюдение;
- *принцип определения корреляции качества образования с затраченными ресурсами:* данный принцип раскрывает оптимальность приложенных усилий учреждения (средств, времени, кадровых ресурсов и др.) к достижению определенного уровня качества дополнительного профессионального

образования (Jenkins, Agamba, 2013);

- *принцип стратегической направленности оценки динамики качества образования:* данный принцип обосновывает социальную значимость проводимого мониторинга, цель которого состоит не в критике учреждения, а в проведении стратегически направленного аудита качества образования, который позволяет организации более четко и планомерно решить как актуальные, так и долгосрочные задачи своего развития.

Исследование показало, что выше обозначенные принципы эффективно реализуются в практике дополнительного профессионального образования в том случае, если ориентируются на интересы всех заинтересованных участников в процессе совершенствования качества образования в данном учреждении социальной сферы и учитывают наиболее влиятельные виды мониторинга, который является универсальным (Поташник, 2001), изучение уровня развития образовательной среды учреждения (Назарова, 2000), исследования уровня профессиональной компетентности сотрудников, включая указанные выше критерии - в том числе, уровень внутренней мотивации педагогов к саморазвитию и повышению познавательного интереса (Nukpe, 2012), вовлечения участников обучения в процессы совершенствования качества образования (Вилюнас, 1990). Отметим, что такое исследование выдвигает необходимость разработки направлений педагогического сопровождения участников обучения (Выготский, 1996). Наконец, одним из важных для определения эффективности совершенствования качества образования является мониторинг готовности учреждения к преодолению возможных рисков и создания условия для профилактики негативного воздействия внешних и внутренних факторов информационного общества (Костюкова, Лысенко, 2010);

Для успешного внедрения всего комплекса приведенных выше видов мониторинга важны однонаправленность целевых установок всех заинтересованных участников развития учреждения, постоянная и объективная отчетность о достигнутых результатах и анализ их социального эффекта.

Наиболее *значимыми направлениями оценки динамики качества дополнительного профессионального образования* являются:

1. Оценка уровня профессионального развития педагогических кадров и руководителей учреждений.
2. Оценка соблюдения принципов оценки динамики качества образования.
3. Изучение готовности к развитию учреждения в соответствии с основными тенденциями современного дополнительного профессионального образования.
4. Анализ частотности, наличия комплекса видов и уровня применения мониторинга динамики качества образования.
5. Исследование эффективности внедрения инновационных технологий и методик, содействующих совершенствованию качества образования.
6. Анализ наличия горизонтальных связей в организации; уровень межсекторного взаимодействия.

Таким образом, оценку динамики качества образования в учреждениях социальной сферы можно назвать одним из эффективных подходов к управлению качеством образования, в целом.

Такой подход отвечает требованиям современной парадигмы образованием, которая включает в себя 1) субъект-субъектные позиции выстраивания образовательного процесса (принцип открытости определяет это положение); 2) преодоление риска вертикализации и налаживание горизонтальных связей в учреждении, включая управление и стратегическое планирование развития; 3) многоуровневость исполнения полномочий проведения оценки динамики качества образования (Ульянкина, 2015); 4) доступность и позитивный характер обучения.

Потенциал оценки динамики качества образования в учреждениях социальной сферы, как показывает анализ результатов реализации проекта «ПРОФЛАБ», обусловлен такими особенностями этого подхода, как: стимулирующий характер полученных данных, опора на заинтересованность всех субъектов обучения; приоритетность контроля за результатами

образовательного процесса при сокращении контроля за его содержанием и ходом; повышение роли самоконтроля организации за оценкой качества обучения.

В исследовании также был проведен корреляционный анализ показателей по нескольким учреждениям социальной сферы Владимирской и Калужской области, которые отражали особенности оценки динамики качества образования в сопоставлении данных первого и завершающего срезов. Таким образом, было определено, насколько эффективно повлияли выработанные в процессе исследования рекомендации на совершенствование качества образования; раскрыты характеристики, которые следует учитывать в оценке динамики качества образования в зависимости от его вида и типа организации.

Анализ экспериментальной работы показал, что, несмотря на некоторые проблемы в совершенствовании качества дополнительного профессионального образования в учреждениях социальной сферы, существуют направления, которые достаточно быстро могут совершенствовать обучение в рамках курса ПРОФЛАБ.

По итогам контрольной диагностики были определены *рекомендации для руководителей и сотрудников учреждений социальной сферы*, направленные на совершенствование качества образования. Среди них наиболее значимы следующие:

1) Очевидно, что вертикализация управления учреждением, исключение из практики возможностей включения сотрудников в процесс повышения качества образования повышает риск снижения качества образования и расширения влияния негативных факторов, как-то:

- невысокий уровень профессионального развития педагогических кадров,
- рост уровня профессиональной деформации,
- недостаточность мотивации самих сотрудников на повышение качества образования,
- отсутствие межсекторного взаимодействия и реальной оценки влияния обучения на становление личности педагогов, проходящих обучение.

2) В связи с этим, необходима научно обоснованная

разработка стратегического плана целостного развития учреждения социальной сферы, которое, в свою очередь, включает стратегическое планирование повышения качества образования.

Внедрение разработанных принципов оценки динамики качества образования обеспечивает взаимосвязь основных направлений, в том числе - оценку уровня повышения профессионального развития педагогических кадров организации (Patton, Parker, Tannehill, 2015).

3) Реализация всех этих взаимосвязанных принципов и направлений эффективна лишь в случае продуманного вовлечения в процессы повышения качества образования всех представителей заинтересованных групп развития учреждений. При этом особенно важно поддерживать внутреннюю мотивацию субъектов образования к саморазвитию и повышению своего образовательного уровня, что, в свою очередь, активно влияет на повышение качества образования всего учреждения (Stukalova, 2017).

4) При создании стратегического плана необходимо учитывать потенциал взаимодействия внутри педагогического коллектива, педагогического коллектива с воспитанниками, а также при наличии такого направления, как помощь кровной семье - педагогического коллектива с родителями - все это способствует развитию образовательной среды, внутри которой таким образом стимулируются ресурсы всех субъектов образовательного процесса в учреждении. Управление качеством образования в этом случае осуществляется горизонтально и имеет демократический характер, воздействующий на активность, инициативность и коммуникативную культуру всех субъектов (Toshalis, Nakkula, 2012).

5) Оценка качества образования должна учитывать его динамику, т.е. быть гибкой, вариабельной и учитывать возникающие изменения в общественном развитии, появление новых подходов в педагогике, социологии и психологии. Это означает, что сотрудники должны быть открыты к постоянному повышению своего профессионального уровня и педагогической культуры, освоению новых знаний и навыков - в

том числе, в области коммуникации и информационных технологий.

Таким образом, внешней оценки качества дополнительного профессионального образования в настоящее время оказывается не достаточно, требуются такие механизмы оценки, которые отражают содержательное наполнение хода обучения и позволяют объективно изучать социальный эффект качества образования, обеспечиваемые самими учреждениями социальной сферы.

В этом отношении важно преодолеть существующие сейчас проблемные зоны в неформальной и объективной оценке качества образования - они связаны с недостаточным уровнем знаний и навыков в этой области, со стремлением к заглаживанию существующих недостатков, к неготовности преодолевать возникающие риски (Газман, 2000).

Значительным потенциалом обладает оценка динамики качества образования, которая раскрывает значимость опоры на стимулирование инициативности педагогов в обучении, что обеспечивает рост их ответственности за качество освоения знаний.

Оценка динамики качества образования направлена на поддержку целостного и позитивного развития учреждения. Мониторинг, который осуществляется на принципах такой оценки, позволяет выстраивать рациональное целеполагание образовательного процесса, сочетать тактические цели и задачи с требованиями современной парадигмы дополнительного профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. 2007. Система оценки качества образования. М.: Логос. 192 с.

Варченко Е.И. 2013. Управление качеством образования в образовательном учреждении. - Молодой ученый. 3: 471-474.

Вилюнас В.К. 1990. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Издательство МГУ. 283, [2] с.

Выготский Л.С. 1996. Психология развития как феномен культуры. М.: Ин-т психологии; Воронеж: МОДЭК. 512 с.

Газман О.С. 2000. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. - Классный руководитель. 3: 6-33.

Гусаковский М.А. 2007. Мультикультурализм и возможные стратегии идентичности в современном образовании. С. 199-209. - В сб.: Личность в социокультурном измерении: история и современность. М.: Индрик. 415 с.

Гершунский Б.С. 1998. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство. 432 с.

Костюкова Т.П., Лысенко И.А. 2010. Управление рисками в образовательной деятельности вуза на примере Уфимского государственного авиационного технического университета. - Системы управления и информационные технологии. 1.1 (39): 162-166,

Назарова Т.И. 2000. Образовательная среда школы и новые технологии обучения на рубеже XXI века. - Народное образование.8: 49-54.

Поташник М.М. 2001. Управление качеством образования. М.: Педагогическое общество России. 448 с.

Ульянкина Е.В. 2015. Проблемы адаптации молодых специалистов в образовательных организациях. - Академический вестник. 2: 201-207.

Alkhateeb O., Kraishan O.M., Salah R.O. 2015. Level of psychological burnout of a sample of secondary phase teachers in Ma’an Governorate and its relationship with some other variables. - International Education Studies. 8 (6): 56-68.

Carnoy M., Khavenson T., Loyalka P. 2016. Revisiting the Relationship Between International Assessment Outcomes and Educational Production. Evidence From a Longitudinal PISA-TIMSS Sample. - American Educational Research Journal. 1. - URL: http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102.

Dolmans D.H., Wolfhagen I.H., Van Der Vleuten 2005. Problem based learning: future challenges for educational practices and research. - Medical Education. 39 (7): 732-41.

Ferlie E., Fitzgerald L., Wood M., Hawkins C. 2005. The nonspread of innovation: the mediating role of professionals. - Academy of Management Journal. 48 (1): 117-134.

Fernet C., Guay F., Senectal C., Austin S. 2012. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. - Teaching and Teacher Education. 28: 514-525.

Jenkins S., Agamba J.J. 2013. The missing link in the CCSS initiative: Professional development for implementation. - Academy of Educational Leadership Journal. 17(2): 69-79.

Mitchell R., Boyle B., Parker V., Giles M., Chiang V., Joyce P. 2015. Managing inclusiveness and diversity in teams: how leader inclusiveness affects performance through status and team identy. - HR Management. 54 (2): 217-239.

Nukpe P. 2012. Motivation: theory and use in Higher Education. - Investigtions in university teaching and learning. 8: 1-2.

Patton K., Parker M., Tannehill D. 2015. Helping teachers help themselves: Professional development that makes a difference. - NASSP Bulletin. 99 (1): 26-42.

Stukalova O.V. 2017. The system of cultural and creative development of students in the educational environment of higher education institutions in the sphere of culture and art. - Espasios. 38 (56): 33.
Toshalis E., Nakkula, M.J. 2012. Motivation, Engagement and Student Voice. The student at the Center Series. Retrieved from www.howyoulearn.org.
Van Driel J.H., Berry A. 2012. Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. - Educational Researcher. 41 (1): 26-28.
Vangrieken K., Meredith C., Packer T., Kyndt E. 2017. Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. - Teaching and Teacher Education. 61: 47-59.
Watson R. 2010. Future Files: A Brief History of the Next 50 Years. Nicholas Brealey Publishing. 228 p.

Получена / Received: 17.02.2019
Принята / Accepted: 12.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 387-393

Взаимосвязь межличностного общения и успешности в обучении в младшей школе

Т.Н. Тишкина

МБОУ «Фрязевская средняя общеобразовательная школа № 41 им. Б.А. Воробьева»
142470, Московская обл., г.о. Электросталь, Степаново, д. 182
MBEI “Fryazevskaya Secondary School № 41 named. B.A. Vorobyov “
Stepanovo, 182, Elektrostal, Moscow Region 142470 Russia
e-mail: ttn1972@mail.ru

Ключевые слова: межличностное общение, успешность в обучении, младшие школьники.
Key words: interpersonal communication, success in training, younger school students.

Резюме: В статье раскрываются вопросы становления личности младшего школьника через призму его взаимоотношений с одноклассниками и в связи с уровнем школьной успеваемости. Раскрывается важность этих феноменов в личностном развитии и сензитивность именно младшего школьного возраста для развития межличностных отношений, коммуникативных навыков, и основ всей дальнейшей успеваемости в целом.
Abstract: In article issues of formation of the identity of the younger school student through a prism of his relationship with schoolmates and in connection with the level of school progress reveal. Importance of these phenomena in personal development and sensitivity of younger school age for development of the interpersonal relations, communicative skills, and bases of all further progress in general reveals.

[**Tishkina T.N.** The relationship of interpersonal communication and success in teaching in primary school]

Межличностное взаимодействие с другими людьми, будь то взрослые или ровесники, лежит в основе развития личности ребенка, формирования его самосознания.

Межличностные отношения - это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. Они возникают на основе определённых чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Их можно рассматривать как фактор психологического климата в группе. Межличностные отношения в классе определяют путь развития и дальнейшего становления ребенка (Москвина, 2017).

Можно говорить о трех уровнях межличностных отношений:

- функционально-ролевые - фиксируются в

специфических для данной культуры нормах поведения и реализуются в выполнении разных ролей (как игровых так и социальных);

- эмоционально-оценочные - проявляются предпочтениями, симпатиями и антипатиями и разнообразием избирательности привязанностей;

- личностно-смысловые - когда мотив одного субъекта становится личностным смыслом для другого.

Высокая значимость проблематики взаимоотношений между детьми в последнее время часто привлекает к себе внимание специалистов психологии и педагогики. Ее изучение поможет решить не только теоретические, но и практические проблемы. Такая исследовательская работа во многом связана с детальным психолого-педагогическим изучением личности ребенка, анализом контактов детей как со взрослыми так и сверстниками.

Вопросы межличностного взаимодействия детей со сверстниками хорошо изучены в работах В.В. Абраменковой, И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Я.Л. Коломинского, А. М. Прихожан, Е.О. Смирновой, В.Г. Утробиной, Д.И. Фельдштейна и др.

В рамках множества исследований в этой сфере накоплено большое количество данных, особенно относительно процессов в дошкольном и подростковом возрастах.

Младший школьный возраст с этой точки зрения изучен не в полной мере и остаются еще открытые участки на линии развития межличностных отношений.

Т.к. традиционно ведущей в этом возрасте считают учебную деятельность, то исследования о данном возрастном периоде сконцентрированы преимущественно на изучении психологических способностей, в связи с процессами обучения: познавательных способностей ребенка, компонентов учебной деятельности, рефлексии и т.п. Общение и отношения со сверстниками исследовались также в рамках учебной деятельности, в качестве средств ее организации (Лисина, 1986).

Но, не следует забывать о том, что кроме общения на уроке, младшие школьники выстраивают достаточно сложные межличностные отношения между собой, и психологические

особенности этих отношений по прежнему остаются не вполне изученными.

Обучение в начальной школе служит фундаментом всего дальнейшего общего и профессионального образования. Успешность обучения в младших классах в значительной мере определяет дальнейший путь человека, его будущее, ведь именно в этом возрасте происходит формирование базовых оснований личности человека.

Теоретико-методологической основой исследований по связи межличностных отношений и академической успеваемости служат теоретические представления о влиянии успешности обучения на систему межличностных отношений (в трудах Я.Л. Коломинского, А.В. Петровского, Л.И. Божович, И.С. Славиной, Б.Г. Ананьева, Е.А. Шестаковой и др.).

Можно отметить точку зрения В.А. Синицкой, которая указывала на то, что положение школьника в коллективе детерминируется преимущественно не самими результатами учебной деятельности, то есть не непосредственно успеваемостью ребенка, а его личными качествами (Зимняя, 2005).

Также интересны выводы Я.Л. Коломинского об ответственном отношении к учебным делам класса, которое всегда обусловлено отзывчивостью, умением следовать требованиям коллектива и общительностью и связи успеваемости и статуса, когда успеваемость также детерминирует статус, как и отражает деловую и коллективистическую направленность личности (Волков, Волкова, 2005).

Таким образом, в современной науке сложились разные подходы к объяснению межличностных отношений, в каждом из которых по-разному определен предмет исследования:

- социометрический (опирается на избирательные предпочтения детей);
- социокогнитивный (опирается на познание и оценку другого и решение социальных проблем);
- деятельностный (опирается на отношения, понимаемые как результат общения и совместной деятельности).

Младший школьный возраст - период активного

овладевания навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских связей. Формирование устойчивых навыков социального взаимодействия в группе сверстников и умения создавать дружеские связи представляет собой одну из важнейших задач развития в этот возрастной отрезок. С поступлением ребенка в школу изменяются его взаимоотношения с окружающими людьми, причем довольно значительно. Прежде всего, увеличивается время, предназначенное для обучения. Теперь большую часть дня ребенок проводит, контактируя с окружающими людьми: родителями, учителями, другими детьми. Трансформируется содержание общения, в него включаются темы, не связанные с игрой, т.е. выделяется особое деловое общение. В таком возрасте важно сформировать адекватную самооценку, т. к. ребенок, имеющий адекватную самооценку, характеризуется, бодростью, находчивостью, активностью, общительностью и обладает чувством юмора. Как, правило, такой ученик, будет в своих работах самостоятельно и с интересом искать ошибки в своих работах, при этом выбирая задачи, соответствующие своим способностям и возможностям.

Что касается детей, с высокой адекватной самооценкой, то о них можно сказать, что отличительной особенностью, можно считать активность и стремление добиваться успеха в любом виде деятельности (Бойко, Штанько, 2018).

Процесс личностного роста младшего школьника связан также с оценкой его действий и личности со стороны других людей, а также развитием самооценки. Со временем самооценка ребенка, его оценочные высказывания о себе становятся все более полными, детализированными, развернутыми. Младший школьник уже способен осознавать себя, свое положение среди взрослых и сверстников, отношение к себе окружающих.

Успешность обучения как уровень качества знаний и сформированности умений и навыков, повышение развития обучающегося, уровня его обученности и обучаемости - является одним из аспектов, обеспечивающих личностное развитие и межличностное взаимодействие в этот период.

Успешность обучения находит свое отражение в академической успеваемости учащихся. Проверка и оценка

знаний, умений и навыков играет воспитательную и образовательную роли, а педагогическая оценка вместе с другими средствами влияния учителя регулирует поведение и деятельность учащегося.

Во время обучения в школе младший школьник находится в окружении других детей, и между ними, как мы уже отметили, формируются определенные взаимоотношения, часто довольно сложные. Исследования социометрического статуса детей, занимающих различное положение в системе межличностных отношений, показало, что есть определенная связь между этим положением и успеваемостью младшего школьника.

Результаты обучения ребенка выраженно влияют на его межличностные отношения среди одноклассников. Часто неуспевающий ребенок становится объектом буллинга. Однако, возможна и обратная ситуация - более умный и успешный ребенок, тоже может быть не принят группой, просто потому, что он не такой как все.

Школьная оценка прямо влияет и на формирование самооценки. Дети, опираясь на оценку учителя, сами распределяют себя и своих сверстников на отличников, двоечников и троечников, хороших и средних учеников, наделяя представителей каждой группы набором определенных качеств. Оценка успеваемости в младшем школьном возрасте, по сути, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка.

По данным А.Б. Широкова, первоклассники, занимающие высокое положение, чаще характеризуются привлекательной внешностью, принадлежностью к классному активу, готовностью поделиться своими вещами, сладостями. Далее следуют - успехи в учении, а также качества, связанные с отношениями со сверстниками.

Сначала оценка таких качеств базируется на оценке школьных успехов одноклассника и качества выполнения им школьных обязанностей, причем оценка эта дается в большинстве случаев с позиции учителя. Хороший друг - это ребенок, который хорошо учится, не балуется на уроке и слушается взрослых. По мере взросления, в оценке друзей и одноклассников начинают уже более отчетливо выступать

новые моменты - морально-этические.

Взаимосвязь статуса в группе и успеваемости учащихся имеет психологическое основание. Успеваемость для младших школьников служит показателем развития интеллектуальных и волевых свойств личности. Хорошие отметки представляются социальной оценкой компетентности учеников в различных областях знаний, их ответственности, целеустремленности, общительности, т. е. тех качеств, которые высоко ценится в группах сверстников.

Работы Л. И. Божович, И.С. Славиной, Б.Г. Ананьева, Е.А. Шестаковой и др. исследователи показывают, что межличностное общение детей младшего школьного возраста тесно взаимосвязано с уровнем их академической успеваемости (Непомнящая, 2004).

Сейчас уже ни у кого не вызывает сомнений то, что межличностные отношения являются совершенно необходимым условием жизни людей, и без него нет эффективного формирования ни одной психической функции, психического процесса или психического свойства, личности в целом. А значит проблематика межличностных отношений, объединяющая в себе целый ряд наук - философию, социологию, социальную психологию, психологию личности и педагогику, служит одной из основных проблем современности. К ней привлечено довольно много внимания и постоянно появляются все новые исследования в нашей стране и за рубежом.

К настоящему времени важность роли сверстника в психическом развитии ребенка является признанным фактом. Особенно важно влияние сверстника на становление основ личности ребенка и в его коммуникативное развитие. Общение со сверстником оказывает положительное и развивающее воздействие на становление личности при условии положительных отношений ребенка со сверстниками. Такой опыт первых контактов со сверстниками лежит в основе дальнейшего социального и нравственного развития ребенка (Бирон, Джонсон, 2003).

В основе развития взаимоотношений в учебном классе находится потребность в общении, и эта потребность

изменяется по мере взросления. И удовлетворение у разных детей происходит неодинаково. Каждый участник группы занимает свое особенное положение как в системе личных так и деловых отношений, которые детерминируются успехами ребенка, его личными предпочтениями, его интересами, речевой культурой, а к концу обучения в младшей школе и индивидуально-нравственными качествами.

Основополагающая значимость проблем взаимоотношений детей в младшей школе особенно привлекает внимание ученых. Возникает необходимость определить роль межличностных отношений в формировании личности младшего школьника как наиболее ответственном периоде формирования у ребенка новой социально значимой системы отношений. В связи с этим важным становится определение роли такого нового элемента жизни ребенка как педагогическая оценка и уровень успеваемости.

ЛИТЕРАТУРА

Бирон Д.. Джонсон Б. 2003. Социальная психология. СПб.: Питер. 512 с.

Бойко И.Н., Штанько Е.Ю. 2018. Влияние самооценки на успешность обучения в младшем школьном возрасте. С.35-38. - В сб.: Новые технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития: сборник научных трудов по материалам Международной научнопрактической конференции 28 апреля 2018 г.: в 4-х ч. Ч. 2. Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ). 146 с.

Волков Б.С., Волкова Н.В. 2005. Возрастная психология. В 2-х частях. ч.2: От младшего школьного возраста до юношества: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. 343 с.

Зимняя И.А. 2005. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос. 384 с.

Лисина М.И. 1986. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика. 144 с.

Москвина А.С. 2017. Особенности межличностных отношений современных младших школьников. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 6 (2): 210-214.

Непомнящая Н.И. 2004. Становление личности ребенка 6-7 лет. М.: Педагогика. 160 с.

Получена / Received: 17.02.2019
Принята / Accepted: 07.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 394-409

Особенности составления технологической карты урока на основе методологии позитивной педагогики (на примере урока «Обыкновенные дроби» 5 класс)

И.А. Ченцова[1]

МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 48
656045, г. Барнаул, ул. Фомина, 130
MBEI High Comprehensive School No. 48
Fomina str., 130, Barnaul 656045 Russia
e-mail: irachencova@gmail.com

Ключевые слова: позитивная педагогика, школьная математика, технологическая карта урока.
Key words: positive pedagogics, school mathematics, flow chart of a lesson.
Резюме: В статье представляется технологическая карта проектирования урока математики в 5 классе на примере темы «Обыкновенные дроби». В качестве методологических основ проектирования рассматриваются деятельностный подход и техники позитивной педагогики.
Abstract: In article the flow chart of design of a lesson of mathematics in the 5th class on the example of the subject “Common fractions” is submitted. As methodological bases of design are considered activity approach and technicians of positive pedagogics.
[**Chentsova I.A.**[1] Features of drawing up the flow chart of a lesson on the basis of methodology of positive pedagogics (on the example of the lesson “Common fractions” 5 klass)]

Гуманитарный смысл и ценность приобретаемого опыта в школе - позитивное мышление, в дальнейшем позитивное построение своей жизни, воспитание позитивной личности. Основа позитивной педагогики: приоритеты -«научить видеть добро», деятельность - наполнять свою жизнь - «создавать добро», перспективы - «стратегически выстраивать добро», рефлексия - осознанное замещение«негативного» опытаконтролируемым регулированием эмоциональных состояний и мыслей. Понимание проблем как задач развития, их можно и важно научиться решать, новый день жизни дан для

[1] Материал был представлен на Всероссийской конференции «Ресурсы школьного сообщества для социализации учащихся в регионах современной России» (Барнаул, Алтайский край, 2018 г.).

решения новых задач - вот ценностные установки позитивной педагогики.

Урок состоит из четырех этапов, которые осмысливает учитель при проектировании: позитивная мотивация, позитивное обучение, позитивная рефлексия, позитивный выход (Колесова, 2015).

Первый этап вхождения в урок - «**позитивная мотивация».**Педагогическая задача - создать условия для понимания учеником зачем ему нужно выполнять то или иное упражнение, определить личный смысл и значимость для него данного учебного материала, текущего момента жизни.

А.Н. Леонтьев (Леонтьев, 1981) говорит о мотивах «понимаемых» и мотивах «реально действующих». Отдельное действие становится деятельностью тогда, когда его предмет - в данном случае цель, становится побуждающим свойством - становится мотивом. Этот процесс - «сдвига мотива на цель» - А.Н. Леонтьев называет основным механизмом развития новых форм деятельности: «Только «понимаемые» мотивы при определенных условиях становятся действенными мотивами». Необходимым условием, при котором может совершаться развивающий сдвиг мотива на цель, является момент расширения жизненного мира субъекта. В чем этот момент может выражаться в конкретных условиях процесса обучения?

С личностно-мотивационной стороны к освоению нового образа мира, новых возможностей действовать в нем, к «трудным и сложным формам переживания», то есть в наличии у него расширяющейся, прогрессивной структуры мотивации. *С* точки зрения характера педагогического воздействия - в умении педагога находить новые неожиданные приемы и ракурсы во взаимодействии с учащимся, показывать учебный материал в широком социальном контексте, воплощать этот контекст в собственном образе мышления и действия. С общепедагогической позиции таким фактором является система обучения, формирующая учащегося как активного субъекта учебной деятельности, стремящегося расширять свою субъектность посредством включения в коллективные формы учебной и социальной активности, усваивать новое знание как обобщенный способ действия в социальном мире.

В этих условиях внешние мотивы будут сдвигаться на социальные цели учения, усваиваемые значения – порождать социализованные личностные смыслы, предметная структура учебной деятельности будет стремиться к своему естественному внутреннему, личностно развивающему виду.

Основа основ на этом этапе урока - это безопасность ребенка, которая заключается в следующем: ему не страшно на уроке, он может высказываться на уроке, его не будут унижать, кричать, любознательность и инициатива не наказуема. На первом этапе урока ученик не оценивается, только положительные эмоции для готовности перехода к этапу обучения.

Обучение - важно на данном этапе, в процессе подачи материала, чтобы у ребенка рождались мысли о многообразии мира, позитивные мысли о себе и своей деятельности, чем он может помочь или, не стесняясь, просить помощи у других. Основа обучения- позитивное общение и воспитание на уроке. Важно не погасить позитивную мотивацию проживания учебной деятельности на основном этапе урока.

Позитивная рефлексия- осознание достижение личных целей и общих целей учения. Основа рефлексии позитивной педагогики- привлечение учащихся к взаимооценке и самооценке, возможность к отсроченной оценки (когда ученик аргументированно может объяснить почему он сегодня не смог выполнить предложенное задание и в какой срок, и в каком объеме он выполнит в следующий раз).

Позитивный выход - перспектива использование полученных знаний и умений (не только предметных, но и про себя). Запрещается на этом этапе урока негативные высказывания. Психологи говорят запоминаются больше всего начало урока и его окончание. Таковы кратко этапы урока для формирования позитивного мышления (Колесова, 2015, Абраменко, 2012 и др.)

Представим для примера разработанную нами технологическую карту урока-систематизации знаний для 5 класса, в своем опыте мы будем опирать на примеры формулирования заданий и вопросов, эффективность который доказана в исследовании А.А. Митиной (2011). Дидактический

материал, содержательно наполняющий урок представим по теме «Обыкновенные дроби». Учебник**:** Математика. 5 класс И.И. Зубарева, А.Г. Мордковича.

Цели урока:

образовательная**:** систематизировать начальные общие знание по понятию (обыкновенные дроби) продолжать осваивать общеучебное умение (систематизация)**;**

развивающая**:** провести самооценку учебной успешности освоения темы на основе согласованных критериев оценки;

воспитательная**:** сформулировать оценочное суждение о перспективных направлениях собственного обучения по теме, сформулировать оценочное суждение на этапах позитивной рефлексии и позитивного выхода на основе заданного шаблона высказывания.

Формы организации учебной деятельности: индивидуальная, фронтальная, коллективная.

Таблица 1

Оборудование: доска, медиапроектор, презентация, рабочие листы

Задачи этапа	**Деятельность учителя**	**Деятельность учеников**
1.Организационный этап (1-3 минуты)		
Разграничить мир «отдыха» и «труда» (перемены и урока). Переключить внимание учащихся с общения, как вида деятельности, на самопроверку готовности к учебной деятельности	Учитель приветствует учащихся. Следит за эмоциональным тоном и фоном в классе. Задает вопросы, помогающие переключить внимание: 1. Какое сегодня число? 2. Какой по счету урок у вас сегодня по расписанию?	Включаются в деловой ритм урока. Коммуникативная активность, направленная на учителя: ответы на вопросы (фронтально) Двигательная активность: демонстрация, что принесли (поднимают и показывают друг, другу, учителю) Коммуникативная активность,

	3. Какой урок у нас по теме? 4. Что нам сегодня понадобится? Кто помнит, что мы вчера договаривались принести на урок? 5. Проверим готовность? 6. Кому нужна помощь? Кто готов оказать поддержку другу?	направленная друг на друга: просят и помогают руг другу в случае, когда нужная вещь отсутствует у товарища.
2. Актуализация знаний (5-7 минут)		
Сконцентрировать внимание учащихся на предметном содержании, провести самопроверку уровня знаний и умений по вопросам, важным для дальнейшего продвижения в учении.	Учитель следит за эмоциональным тоном и фоном в классе. Задает вопросы, помогающие организовать учение: 1. Кто помнит, с чего начинается наше продвижение к новому знанию, опыту? 2. Как мы обычно с вами работаем в этом направлении на уроке? 3. Когда у нас стоит задача проверить знания и умения каждого из присутствующих в классе за короткий промежуток времени, какая форма работы удобнее? 4. Просмотрите текст задания (Приложение	Ученики включаются в учебную деятельность, через ответы на вопросы учителя (фронтально), в познавательную деятельность через решение заданий математического диктанта (индивидуально)

	1). Давайте договоримся, сколько потребуется времени? 5. Я планировала 3 минуты. Успеем? 6. Как договоримся сигнализировать об окончании работы или продлении времени?	
Провести рефлексию результатов выполнения заданий математического диктанта	Учитель следит за эмоциональным тоном и фоном в классе. Организует пространство рефлексии и координирует процесс. 1. Объясняет процесс работы. 1.На слайде на доске представлены правильные ответы, предлагает учащимся за партой обменяться заданиями и проверить работы друг друга. 2. Вернуть работу автору, взять листки рефлексии и заполнить их 3.Обсуждение по результатам собственной рефлексии. 2. Задает вопросы, помогающие организовать учение: кто готов уточнить	Проводят взаимопроверку выполнения работ по заданным основаниям (решение учителя) Проводят рефлексию по заданным основаниям индивидуально (верно-не верно, какая тема и какое действие «западают» Проводят самооценку своих результатов на фоне общей ситуации в классе, предъявляя по желанию (или просьбе учителя) свою индивидуальную рефлексию всему классу. Какие трудности возникли у тебя? Над чем тебе еще нужно работать? Какая тема для тебя остается трудной в понимании?

	что и как вы будете делать? Минутки 2 достаточно? 3.Кто готов предъявить индивидуально результаты своей рефлексии? 4. Давайте создадим общий коллаж результатов. Вывешивается на ватмане гистограмма по группам - отлично, хорошо, удовлетворительно, не удовлетворительно Инструкция для ребят: отметьте своей фишкой (на самоклеящейся бумаге) в какую группу вы входите по количеству набранных баллов за правильное выполнение заданий. Вывешивается вторая гистограмма (по заданиям) и предлагается отметить задания, в которой учащиеся допустили ошибки. Обобщает полученный коллективный результат: что получилось, над чем работать.	

3. Постановка целей и задач урока (5 минут)		
Сформулировать индивидуальную цель урока, зафиксировать понятие, над которым работаем, назвать познавательное умение которое осваивается на уроке	Учитель следит за эмоциональным тоном и фоном в классе. Организует пространство постановки целей и задач, координирует процесс. Задает вопросы, помогающие организовать учение: 1. Над какой темой мы продолжаем работать? 2. Какие темы были включены в математический диктант? Какое понятие мы изучаем? 3. Для чего нужны были эти темы и задания? Какой навык мы осваиваем? 4. Зачем мы изучаем эту тему? 5. Кто в жизни уже сталкивался с этой темой и готов привести пример? Кто может объяснить зачем названный навык нам нужен в жизни?	Создают набор целей. Участвуют в беседе (фронтально). Уточняют индивидуальную цель. Фиксируют в тетрадях личные задачи на уроке на основании заданного шаблона: Я буду изучать понятие……… Я хочу потренироваться в … Основной результат для меня будет…… Я пойму, что результат достигнут, если ……
4.Применение знаний и умений в новой ситуации (20 минут)		
Систематизировать (в табличной форме - собрать «пазл») сущностные характеристики	Учитель следит за эмоциональным тоном и фоном в классе. Организует пространство	Ученики согласовывают понимание оснований систематизации

основного понятия урока, математическое правило, задание на указанное правило или алгоритм	применения знаний и умений в новой ситуации, координирует процесс. Задает вопросы, помогающие осознать основания систематизации. 1. Кто помнит, что нужно нам для систематизации знаний по какому-то математическому понятию? 2. Что предлагают нам авторы учебника, когда в каждой главе систематизируют информацию? Раздает листы систематизации (Приложение 2) Уточняет правила работы с листами. 1. Кто готов напомнить, как мы работаем с листами? 2. Посмотрите на листы, есть ли в них что-то новое? Не использовавшееся нами ранее? 3. Кто готов объяснить другим как мы будем с эти работать? 4. Сколько времени потребуется на самостоятельную работу? 5. Если кто-то справится быстрее	(правила, алгоритм, пример). Объясняют, как работать с такой карточкой. Выдвигают и согласовывают правило проверки результата. Выполняют задания листа систематизации Расшифровывают девиз дня (надо знать правила) Самостоятельно формулируют задание на дом. Записывают его в дневник. Предъявляют всему классу, заданное задание.

	всех, чем будет заниматься? 6. Если кому-то потребуется консультация как будем об этом сигнализировать учителю или одноклассникам? 5. Как будем проверять результат систематизации? Консультирует по запросу Организует проверку правильности выполнения заданий. Какой девиз дня зашифрован в листе систематизации? Организует постановку учащимися индивидуальных заданий на дом. Кто готов предъявить классу задание на дом, которое он сам себе задает? Почему? На основании чего вы сделали такое задание?	
5. Физкультминутка (2 минуты)		
Соблюдение правил научной организации труда (чередование труда и отдыха)	Учитель следит за эмоциональным тоном и фоном в классе. Организует и координирует процесс физкультминутки	Выполняют инструкцию учителя, меняют вид деятельности с умственного на физическую активность.
6. Контроль усвоения знаний о понятии и умений учащихся (3-5 минут)		

Контроль уровня владения учащимися умением систематизировать материал Позитивное обучение	Учитель следит за эмоциональным тоном и фоном в классе. Организует и координирует процесс выбора учащимися заданий на самостоятельную итоговую работу Задание: в предложенном на столе пакете выберите листок заданий по нашей теме, который вы готовы сегодня сделать на хорошо и отлично и сдать мне для выставления оценки в журнал (в пакете количество заданий определяется скоростью чтения учащихся, заданий от 0, но не более 3-х на одном листе. Лист может быть и чистый - не готов учащийся что-то сдавать на оценку, могут быть «ошибочные листы»- правило по одной теме, а задания из другой)	Ученики осваивают навык ответственного, осознанного выбора задания, которое готовы предъявить учителю для получения хорошей оценки и демонстрации своего успеха. Выбирают и выполняют задание.
Рефлексия (1-2 минуты)		
Прожить позитивный выход из урока	Учитель следит за эмоциональным тоном и фоном в классе. Организует и координирует рефлексивный процесс	Выстраивают и предъявляют рефлексивное высказывание по итогам урока на

	подведения итогов. Задает алгоритм рефлексии (рефлексивные поля) Дает обратную связь на рефлексивное высказывание учащегося, уточняет отдельные моменты рефлексии. Серия вопросов: 1.Чем были полезны задания? 2.Что получилось особенно интересным? 3.О чем хотите рассказать дома? 4.Кого и за что сегодня хотите поблагодарить? 5.Удалось ли сегодня достичь личных целей? 6.Кому удалось, кому не удалось?	основе заданного алгоритма: «Сегодня на уроке Я повторил … Я закрепил … Я научился … Я узнал …»

Приложение 1

Математический диктант

Задание	Тема
1. Перевести деление, в дробь: 14:2= ; 6: 15=	1.Переводдействия деления в обыкновенную дробь
2. Закрасьте 18 прямоугольников, запишите обыкновенной дробью закрашенную часть, запишите эту дробь со знаменателем: 36, 18,12,9, 5,4,2.	2.Образ обыкновенной дроби
Нарисуйте окружность. Разделите получившийся круг на 8 частей. Закрасьте $\frac{3}{8}$ окружности	3.Окружность, круг. Доли круга
3. А) Площадь колхозного поля составляет 12 га. 2/3 площади поля засеяны пшеницей. Определите в га сколько площади занимает пшеница. Б)Предельный возраст белки 6 лет, что составляет 3/5 возраста зайца. Какой предельный возраст зайца?	4.Нахождение части от целого. 5.Нахождение целого по его части
4. Сравните дроби 1 и 3/8; 1 и 8/3; 3/8 и 8/3; 8/3 и 8/5; 8/3 и 11/3; 8/8 и 11/11; 4/5 и 5/6; 3/6 и 131/250	6.Место расположения обыкновенных дробей (правильных и неправильных), на координатном луче.
5.Переведите в смешанное число 15/8 Переведите в неправильую дробь 5 целых и 3/8	7.Перевод неправильной дроби в смешанное число и смешанного числа в неправильную дробь.

Приложение 2

Лист систематизации знаний. Свойства. Понятия. Названия процессов

Темы	Теория. Правило. Действие.	Привести примеры заданий (домашняя работа)
1. $\frac{m}{n} = m + n$,		
2. Обыкновенные дроби		
3.Правильные дроби		
4.Неправильные дроби		
5.Смешанные числа		
6.Перевод неправильной дроби в смешанное число		
7.Перевод смешанного числа в неправильную дробь		
8.Нахождеие части от целого		
9.Нахождение целого по его части		
10.Сравнение правильной дроби и единицы		
11.Сравнить неправильную дробь и единицу		
12.Сравнение неправильной дроби и правильной дроби		
13.Сравнение дробей когда числители одинаковые		
14.Сравнение дробей когда знаменатели одинаковые		
15.Как представляется единица обыкновенной дробью		
16.Основное свойство дроби		
17.Что значит сократить дробь		
18.Что означает перевести дробь к другому знаменателю		

Приложение 2Б

Лист систематизации знаний. Теория. Правило. Действие

Х	m-делимое, числитель; n делитель, знаменатель
О	Правильные и неправильные
Р	Числитель меньше знаменателя
О	Знаменатель меньше числителя
Ш	Состоят из целой и дробной части
О	Числитель делим на знаменатель, неполное частное -целая часть, остаток -числитель, знаменатель оставляют прежним
З	Целую часть умножают на знаменатель прибавляют числитель, результат пишут в числитель, знаменатель оставляют прежним
Н	Целое разделить на знаменатель, умножить на числитель дроби,
А	Число, соответствующее этой части разделить на числитель иумножить на знаменатель
Т	Правильная дробь левее 1,1 больше правильной дроби
Ь	Неправильная дробь правее(больше) 1 или равна ей.
П	Неправильная дробь правее(больше)правильной дроби
Р	Больше дробь, у которой знаменатель меньше
А	Больше дробь,у которой числитель больше
В	Числитель и знаменатель одинаковые
И	Числитель и знаменатель умножить или разделить на одно и тоже число(кроме нуля),величина дроби не измениться
Л	Числитель и знаменатель разделить на одно и тоже число(кроме нуля)
А	Числитель и знаменатель умножить на одно и тоже число(кроме нуля)

Приложение 3

Самостоятельная работа (Вариант 1)	Самостоятельная работа (Вариант 2)
Фамилия имя	Фамилия имя
а) Сократите дробь:15/75 б) Приведите дробь к другому знаменателю: 1/3 - ?/33	а) Сократите дробь 11/77 б) Приведите дробь к другому знаменателю 1/5 - ?/35
2. Для ремонта нашей школы купили 15 кг гвоздей, но всего использовали 3/5 от *всех* гвоздей. Сколько гвоздей израсходовали? Ответ:	Во время ремонта нашей школы использовали ¾ купленной краски, *что* составило 18 кг краски. Сколько краски было куплено? Ответ:
3.Сколько километров пройдет теплоход по реке Обь за 2 часа, двигаясь против течения реки, если его собственная скорость 44км/ч, а скорость течения составляет 1/7 собственной скорости теплохода? Ответ:	Сколько километров пройдет катер по реке Обь за 3 часа, двигаясь по течению реки, если его собственная скорость 35км/ч, а скорость течения 1/7 собственной скорости катера? Ответ:

ЛИТЕРАТУРА

Абраменко Е.В. 2012. Педагогические условия реализации принципов позитивного взаимодействия в условиях гуманизации образованию - Грани познания. 4 (18): 31-34.

Колесова С.В. 2015. Ситуативные технологии позитивной педагогикию - Известия Алтайского государственного университета. 3/1(87): 53-58.

Леонтьев А. Н.1981. Проблемы развития психики. М.: Издательство Московского университета. 584 с.

Митина А.А. 2011. Проектирование содержания краеведения в сельской общественно-активной начальной школе на основе технологического подхода. Дис. ... канд. пед. наук. ГОУ ВПО «Алтайский государственный университет», Барнаул. 282 с.

Получена / Received: 05.03.2019
Принята / Accepted: 15.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 410-419

Проблема и модель организации эргономичной предметно-пространственной среды современного вуза

О.М. Шенцова

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
Lenin avenue, 69, Chelyabinsk 454080 Russia
e-mail: shenolga@yandex.ru

Ключевые слова: эргономика, образовательная среда, предметно-пространственная среда, высшее учебное заведение.
Key words: ergonomics, educational environment, subject-spatial environment, higher education institution.
Резюме: В статье рассматривается проблема организации эргономичной предметно-пространственной среды современного вуза. Основное внимание автор акцентирует на принципах этой организации, которые легли в разработанную модель организации эргономичной предметно-пространственной среды вуза. А также останавливается на характеристиках стиля функционализм, который, по его мнению, является выходом для расширения и максимальной загруженности образовательных пространств в условиях финансового кризиса и оптимизации современных российских вузов.
Abstract: The article deals with the problem of organizing the ergonomic objective-spatial environment of a modern university. The author focuses on the principles of this organization, which formed the developed model of the organization of the ergonomic subject-spatial environment of the university. He also dwells on the characteristics of the functionalism style, which, in his opinion, is a way out for expanding and maximally utilizing educational spaces in the context of the financial crisis and optimizing modern Russian universities.
[**Shentsova O.M.** The problem and model of the organization of the ergonomic objective-spatial environment of a modern universityuniversities]

Сегодня в стремительно-меняющейся образовательной российской системы на ряду с изменением в системах высшего, среднеспециального и дополнительного образования профессионального содержания образовательных программ, разработки все новых актуальных компетенций, методических подходов, технологической модернизации на передний план выходит эстетически и функционально организованная предметно-пространственная среда российских вузов. Глобализация рынка образовательных услуг и сокращение федеральных субсидий диктуют условия оптимизации

популярной до недавнего времени системы университетских кампусов и интеграция образовательных учреждений в городскую среду.

Это происходит еще и потому, что «полноценный процесс профессионального развития вместе с тем предусматривает обогащение молодёжи ценностями культуры, создание соответствующих условий для просветительской деятельности педагога и развития мотивации на личностный и профессиональный рост» (Беккерман, 2018).

И в этой области ориентация в первую очередь идет на профессиональную архитектурно-дизайнерскую проектную деятельность архитекторов-дизайнеров, в задачу которой входит создание комфортного, эстетически-привлекательного образовательного пространства с учетом потребностей субъектов образовательного процесса в определенных условиях.

Одна из характеристик архитектурно-дизайнерского проектирования заключается в решении поставленных проектных задач и проблем. Итогом этой деятельности является понимание содержания проектирования эргономических, эстетических и функциональных объектов, которые в своем единстве организуют окружающую среду для людей. Существуют четыре группы требований к проектированию данных объектов: социальные, экономические, функциональные, эргономические и эстетические.

Эргономические - требования, обеспечивающие соответствие среды возможностям человека и обуславливающие оптимизацию всей физической и психической нагрузки, а также затрат времени, связанных с получением полезного эффекта (Студопедия, 2017).

В архитектурно-дизайнерском формообразовании важно учитывать не только назначение предмета, но и характер его эксплуатации. В отличие от эргономики технического дизайна, где изучаются человек и его деятельность в условиях производства и где рассматривается система «человек-машина», для нас объектом изучения является система «изделие-человек-среда», где среда - это тот, предметный мир, который постоянно окружает человека и вне которого не может быть его существования (Усатая, Шенцова, 2008).

Невозможно проектировать предметный мир в отрыве от потребителя, в нашем случае студента, педагога, административного персонала и родителя, которым он должен соответствовать. Субъекты образовательной среды и сама среда не должны рассматриваться изолированно друг от друга, так как в субъектах проявляется предметность - навыки, привычки, стереотипы проходящей деятельности в образовательной среде, а в предметах проявляется очеловеченность - система свойств, которыми их наделяют субъекты, вовлекая в свою деятельность.

Поэтому основой архитектурно-дизайнерского проектирования образовательной среды является целостность системы «изделие-человек-среда». Для создания полноценной пространственно-предметной образовательной среды необходимы знания о самих субъектах этой среды, о том как они воспринимают окружающий мир, что воздействует на их чувства и что обеспечивает приспособленность окружения к потребностям субъектов. В решении этих вопросов помогает эргономика, предметом исследования которой является изучение соответствия свойств и качеств предметно-пространственной среды особенностям и потребностям человека (Усатая и др., 2016).

Эргономика - комплексная наука, она совмещает в себе несколько компонентов, которые могут выступать и как отдельные научные дисциплины. Среди таких компонентов можно выделить:

- психологию, которая совмещает в себе два раздела - психологию деятельности человека, изучающую условия работы в различных ситуациях (производство, быт); и психологию восприятия среды, которая изучает процесс воздействия среды на органы чувств человека;
- антропометрию - систему измерений человеческого тела в различных положениях, моторику движений человека, точность, направление;
- гигиену и санитарию условий обитания человека - необходимо обеспечить безвредные условия существования человека, защитить его от шума, грязи, пыли, токсичности материалов и прочих неблагоприятных факторов.

Систему «изделие-человек-среда» необходимо

комплексно анализировать, чтобы максимально учесть все человеческие факторы проектирования предметно-пространственной среды.

Под пространственно-предметным компонентом мы имеем ввиду взаимосвязь градостроительных, функциональных, объемно-планировочных и архитектурно-художественных параметров с элементами средового наполнения.

Принципы организации предметно-пространственной образовательной среды вузов:

- *комплексность пространственной организации вуза*: но комплексный характер не должен исключать самостоятельное территориальное расположение в структурном единстве образовательного пространства различных по профилю структурных (факультетов, кафедр, администрации, обслуживающих структурных подразделений);

- *свобода внутреннего пространства, цель которой является* активная коммуникация между участниками образовательного процесса (преподавателями, студентами, администрации вуза, родителями и др.), беспрепятственное проведение разного рода деятельности (образовательной, научной, производственной, общественной, социальной, творческой, трудовой, досуговой, оздоровительной и т.п.), легкая трансформируемость пространств, с целью организации образовательной среды для конкретного вида деятельности;

- *наличие многофункциональных помещений* в сооружении, в том числе центрального рекреационного пространства (холла) для активного общения участников образовательного процесса;

- *связанность функциональных зон пространств*, которая позволит участникам образовательного процесса беспрепятственно переходить от одного вида деятельности к другому или совмещать их;

- *управляемость пространственно-предметной средой* вуза субъектами образовательного процесса, которая позволяет функционально изменять различных предметы, в зависимости от условий образовательного процесса;

- *организация среды как носителя символического сообщения*, который связан с предоставлением дополнительной

актуальной информации субъектам образовательного процесса; наличие современных информационных и инновационных технических устройств в пространстве, удобство коммуникаций;

- *экологичный и современный дизайн* внутреннего пространства, включая предметно-вещевое наполнение и современное технологическое оборудование;

- *преобладание функциональности* пространственных и предметных "единиц" (оборудования, мебели и т.п.) над количественным показателем;

- *индивидуализированность* (персонализация) пространственно-предметной образовательной среды, которая дает право участникам образовательной среды на индивидуальную территорию в пространственно-предметной среде вуза;

- *аутентичность* пространственно-предметной образовательной среды обеспечивает функционирование субъектов образовательного процесса в наиболее благоприятном для них ритме, в соответствии с возрастом, полом, индивидуальными особенностями;

- *разнообразие и сложность*, которые предусматривают создание возможностей пространственного и предметного выбора всеми субъектами образовательного процесса;

- *автономность среды*, которая обеспечивает для всех субъектов образовательного процесса возможность жизнедеятельности в наиболее благоприятном для них ритме, соответствующем возрастным, индивидуальным и другим особенностям (Давыдов, Переверзев, 1976; Ковалев, Абрамова, 1996; Шенцова, Веремей, 2018).

Образовательные пространства вузов можно сгруппировать в следующие функциональные зоны (Пучков, 2019)

1. *Учебные пространства*, учитывающие специфику образовательного процесса и профессиональный профиль направлений подготовки (помещения для индивидуальных занятий и консультаций, малые аудитории, аудитории для семинаров, поточные аудитории, компьютерные классы и классы для дистанционного обучения, видеомостов, видеоконференций, многофункциональные трансформируемые

помещения, спецаудитории, т. п.).

2. *Научно-исследовательские и научно-организационные пространства* (лаборатории, экспериментальные производственные помещения, помещения для проведения спецсеминаров и переговоров, кабинеты научных сотрудников, руководителей направлений, аспирантов и докторантов, информационные центры, библиотеки и хранилища и т.п.);

4. *Административные и обслуживающие пространства* (кабинеты руководителей, офисы отделов, комнаты переговоров, помещения для обеспечения функционирования и эксплуатации здания);

5. *Социальные пространства* (помещения для обеспечения питания, конференц-залы, актовые (концертные) залы, конгресс-холлы, выставочные центры и т.п.);

6. *Коммуникационные пространства (*холлы, коммуникационные и рекреационные пространства: крытые дворы, внутренние сады, коридоры помещения для организации активного отдыха и т.п.).

В условиях финансового кризиса и оптимизации современных российских вузов, для расширения и максимальной загруженности образовательных пространств мы видим выход в изменения стиля пространственно-предметной среды вуза по принципам *функционализма:*

1. *Единство.* Образовательные пространства должны создаваться как единая пространственно-предметная среда. Все элементы среды должны быть эстетически полноценными не за счет украшательства, а по своей сути.

2. *Подчинение формы функции* помещения, оборудования, предмета, соответствующей бытовым и производственным условиям жизни человека. Структурно-планировочное пространство вузов включает в себя разнофункциональные зоны. Поэтому организация пространства и форма предметного его наполнения должны соответствовать функции этих зон.

3. *Практичность и долговечность.* Так как вуз − общественное массово посещаемое учреждение рекомендуется в организации его пространственно-предметной среды использовать материал проверенный временем: камень, бетон,

кирпич, металл, дерево, стекло.

4. *Неперегруженность пространств*а предметным наполнением. Помещения вуза должны быть светлыми, просторными с минимальным функциональным наполнением, что даст возможность увеличить функциональное использование пространства.

5. *Минимальное декоративное оформление.* С целью разгрузки пространства и концентрации внимания потребителей образовательных услуг на деятельности, проходящей в помещениях, пространственно-предметная среда вуза либо не должна содержать совсем, либо в минимальном количестве декоративные, украшающие элементы дизайна.

6. *Функциональная трансформируемая мебель.* Трансформируемая и мобильная учебная мебель позволяет создавать в одном помещении разные сценарии в соответствии с проходящими в нем мероприятиями и дает возможность многофункционального использования одного помещения.

7. *Правильные пропорции, простая геометрия* в пространстве. Детали интерьера должны быть пропорционально соизмеримы как друг с другом так и со всем пространством в целом.

8. *Сдержанное цветовое оформление.* Используют сдержанные пастельные тона или монохромию. Лишь могут появляться некоторые акцентные включения желтого, оранжевого, красного, черного, индиго цветов.

9. *Эргономичность и экологичность.* С целью создания удобства и безопасности пребывания студентов, преподавателей и административно-обслуживающего персонала в пространстве вуза, оно и его предметное наполнение должны соответствовать требованиям экологической безопасности.

10. *Достаточная освещенность*. В образовательном процессе свет имеет важное значение. Если естественного света недостаточно, необходимо компенсировать достаточными источниками искусственного освещения. Размещать источники искусственного освещения необходимо согласно функциональным зонам пространства, чтобы они максимально выполняли свою функцию: освещение рабочих зон, зон релаксации и т.д. (Шенцова, 2015).

Данный анализ проблемы позволил нам сформировать

следующую модель организации эргономичной предметно-пространственной среды вуза (схема 1.)

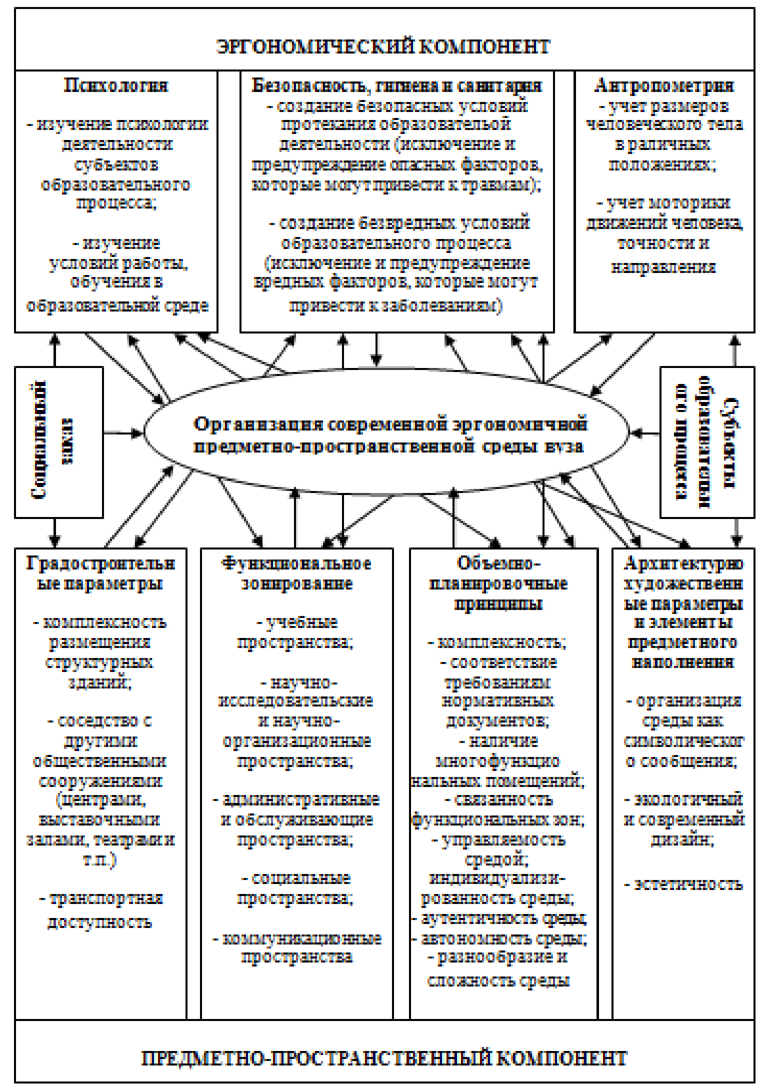


Схема 1. Модель организации современной эргономичной предметно-пространственной среды вуза.

Еще одна проблема - устаревшее оборудование. Замена

существующего устаревшего предметного наполнения на новое эргономичное функциональное, мобильное оборудование даст возможность трансформировать образовательные пространства в зависимости от протекающего вида деятельности в образовательном процессе.

Основной структурной единицей образовательного пространства в любом учебном заведении является рабочее место обучающегося. Это не просто стул или стол, но и их размещение в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся и вида происходящей деятельности.

Очень важно при размещении рабочих мест в учебном помещении учитывать форму коммуникации между участниками образовательного процесса (монолог преподавателя, диалог между участниками процесса).

ЛИТЕРАТУРА

Беккерман П.Б. 2018. Дополнительное образование как важный фактор достижения профессионально-творческого роста учащейся молодежи. - Мировоззрение в XXI веке. 1 (2): 10-12.

Давыдов В.В., Переверзев Л.Б. 1976. К исследованию предметной среды для детей. - Техническая эстетика. 2-3: 4-6.

Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. 1996. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы. В сб.: Учителю об экологии детства. М. С.189-199.

Методическая организация архитектурно-дизайнерского проектирования. Основные этапы дизайн-проектирования среды. - Студопедия [Электронный ресурс]. - URL: https://studopedia.org/8-196295.html (04.11.2017)

Пучков М.В. Опыт пространственной организации современных университетских комплексов [Электронный ресурс] - URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/52774/1/UM_2011_2_005.pdf (22.02.2019)

Усатая Т.В., Шенцова О.М. 2008. Основы проектирования архитектурной среды. - Магнитогорк. 150 с.

Усатая Т.В., Шенцова О.М., Казанева Е.К. 2016. Основы теории формирования среды. М.: ФГУП НТЦ «Информрегистр». № гос. рег. 0321603092.

Шенцова О.М. 2015. Геометрический вид, как свойство архитектурно-пространственных форм. - Архитектура. Строительство. Образование. 2 (6): 46-52.

Шенцова О.М., Веремей О.М. 2018. Формирование образовательной среды вузов творческой направленности включая предметно-

пространственный компонент. - Альма матер (Вестник высшей школы). 9: 115-120.

Shentsova O.M., Bekkerman P.B., Besedina I.V., Demenev D.N., Tolpinskaya T.P. 2018. Psychological-pedagogical aspect of creative self-realization in the context of personal and professional formation of a specialist in the field of culture and art. -The Turkish Online Journal of Design Art and Communication. 8 (S-SPTMSPCL): 2024-2031.

Получена / Received: 28.02.2019
Принята / Accepted: 06.03.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 420-432

Особенности восприятия образа родителей в подростковом возрасте

Е.А. Густова[1], А.В. Губанов[2], С.Н. Зверкова[3]

[1, 2, 3]Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А
Moscow state regional university
Radio str. 10A, Moscow 105005 Russia
[1]e-mail: elgust@yandex.ru
[2]e-mail: anvagug@gmail.com
[3]e-mail: 79160827735@yandex.ru

Ключевые слова: подросток, родители, образ родителей, семья.
Key words: teenager, parents, parents' image, family.
Резюме: Полученные в исследовании данные позволяют сделать вывод, что образы родителей у мальчиков и девочек подросткового возраста, в том числе отдельно образ матери и отдельно образ отца, по ряду показателей не совпадают. При переходе от младшего подросткового возраста к старшему эти образы по ряду показателей изменяются, и эти изменения у мальчиков и у девочек не всегда проходят одинаково.
Abstract: The data obtained in the study allow us to conclude that the images of parents in boys and girls of adolescence, including separately the image of the mother and separately the image of the father, do not coincide in a number of indicators. In the transition from early adolescence to older, these images change in a number of indicators, and these changes in boys and girls are not always the same.
[Gustova E.A.[1], Gubanov A.V.[2], Zverkova S.N.[3] Perception features of parents' image in adolescence**]**

Во многом поведение человека определяется его представлением об окружающей его реальности - воспроизведением этого представления в его внутреннем мире. Человек выстраивает свои отношения с миром и наполняющими его объектами через призму образов этих объектов.

В жизни ребенка важнейшим институтом его социализации являются семья и родители как основные составляющие семьи. Поэтому то, как формируется у ребенка образ семьи, родителей, играет важную роль в его поведении и оказывает решающее влияние на его развитие. Учет специфики этих образов в зависимости от различных факторов, возможность их корректировки - все это является важным инструментом в формировании личности ребенка, его

внутреннего мира.

К проблеме изучения восприятия подростками родителей, характера взаимоотношений в собственной семье обращались в своих работах О.А. Карабанова (2005), А.Я. Варга (2001), Э.Г. Эйдемиллер (1999) и другие исследователи. В этих работах главное внимание авторы уделяли вопросу восприятия подростком системы взаимоотношений, складывающихся в семье, восприятию родительской позиции и тому, как эти взаимоотношения и позиции влияют на становление личности ребенка.

Специфика предлагаемого исследования определяется изучением непосредственно образа родителе, который складывается у подростка, включенного в структуру определенных детско-родительских отношений с родителями, занимающими определенную позицию в воспитание ребенка. Образ родителей в исследовании раскрывается как система оценок, которые выставляет ребенок своим родителям по набору признаков, раскрывающих этот образ.

Цель исследования - оценка влияние на образ родителей и его трансформацию со временем пола подростка.

Объект исследования - воспринимаемый подростком образ родителей.

Предмет исследования - различия в образах восприятия родителей и различия в их возрастных трансформациях у мальчиков и у девочек подростков.

Гипотеза исследования предполагает, что пол подростка оказывает влияние на формирование образа его родителей и на возрастную трансформацию этого образа.

Сформулированные цель и гипотеза исследования ставят перед ним главную задачу - описание образа родителей. Для решения этой задачи в работе использовались следующие методики: опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (Е. Шафер), опросник «Родителей оценивают дети» (И.А. Фурманов, А.А. Аладьин), опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская), опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности (FACES-3)» (Д.Х. Олсон, Дж. Портнер, И. Лави), методика

«Незаконченные предложения» (Дж.М. Сакс, С. Леви).

Опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (Сонин, 2004: 169) позволяет оценить представление подростков об отношении к ним родителей по пяти шкалам: позитивный интерес, директивность, враждебность, автономность и непоследовательность. Оценки по этим шкалам определяются отдельно для отца и отдельно для матери. Таким образом, суммарно методика оценивает представление подростка о родителях по десяти шкалам.

Опросник «Родителей оценивают дети» (Фурманов, Аладьин, Фурманова, 1999: 336) - это модифицированный вариант известной методики анализа семейных взаимоотношений, разработанной Э.Г. Эйдемиллером и В.В. Юстицкис. Этот опросник позволяет оценить представление подростков об отношении к ним родителей по восемнадцати шкалам: гиперпротекция, гипопротекция, потворствование, игнорирование потребностей ребенка, чрезмерность требований, недостаточность требований, чрезмерность запретов, недостаточность запретов, чрезмерность санкций, минимальность санкций, неустойчивость стиля воспитания, расширение сферы родительских чувств, предпочтение в подростке детских качеств, воспитательная неуверенность родителя, фобия утраты ребенка, неразвитость родительских чувств, проекция на ребенка собственных нежелаемых качеств, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (Марковская, 2005: 29), оценивает представление подростка об отношении к нему родителя по десяти шкалам: нетребовательность - требовательность, мягкость - строгость, автономность - контроль, эмоциональная дистанция - близость, отвержение - принятие, отсутствие сотрудничества - сотрудничество, несогласие - согласие, непоследовательность - последовательность, авторитетность родителя, удовлетворительность отношениями с родителем. Оценки по этим шкалам определяются отдельно для отца и отдельно для матери. Таким образом, суммарно методика оценивает

представление подростка о родителях по двадцати шкалам.

Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности (FACES-3)» (Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2006: 68) позволяет оценить восприятие подростком ситуации в семье по двум шкалам: сплоченность и адаптация. Сплоченность указывает на степень эмоциональной связи между членами семьи, адаптация - на гибкость реакции семьи в ответ на воздействие внешних неблагоприятных условий. Кроме того методика позволяет оценить степень удовлетворенности подростка сплоченностью семьи и ее адаптивными возможностями, то есть суммарно опросник позволяет дать оценки по четырем шкалам.

Методика «Незаконченные предложения» (Лидерс, 2007: 66) применялась в модифицированном варианте. Использовалось лишь три набора незаконченных предложений, характеризовавших отношение к отцу, отношение к матери, отношение к семье. Результат завершения каждого предложения оценивался таким образом, что выставленный балл соответствовал степени положительного отношения респондента к субъекту или объекту, упоминаемому в предложении. Поэтому суммарная оценка по каждой из трех шкал указывает на степень положительного отношения подростка соответственно к отцу, к матери или к семье.

Использованные методики позволяют в общей сложности охарактеризовать образ родителя, воспринимаемого подростком, по пятидесяти пяти переменным, что делает эту характеристику достаточно полной и всесторонней.

В исследовании приняло участие 58 подростков: из них 29 - учащиеся 7 классов (младший подростковый возраст), и 29 - учащиеся 10 классов (старший подростковый возраст). Среди них 31 - мальчики, и 27 - девочки. Все они прошли тестирование по указанному набору методик. Полученные данные были подвергнуты двухфакторному дисперсионному анализу. В качестве первого фактора рассматривался возраст подростка. Этот фактор имел два уровня - младшие подростки и старшие подростки. В качестве второго фактора рассматривался пол. Этот фактор тоже имел два уровня - мальчики и девочки.

Результаты дисперсионного анализа показали, что первый фактор - возраст - оказывает влияние на 10 из рассмотренных 55 переменных. То есть с возрастом образ родителей по этим переменным меняется. Второй фактор - пол - влияет на 8 переменных. То есть по этим переменным имеются различия между мальчиками и девочками в восприятии родителей. Полученные результаты также показали, что эти факторы взаимодействуют между собой, то есть с возрастом изменение образа родителя у мальчиков и у девочек происходит не одинаково. И эти различия в возрастных изменениях были отмечены по 14 переменным.

Рассмотрим подробнее влияние этих факторов и их взаимодействия на характеристики образа восприятия родителей и начнем с возраста.

По показателю «позитивный интерес отца» результаты с возрастом значимо уменьшаются ($p<0,01$). Это указывает на появление впечатления у подростков, что с их взрослением отец начинает проявлять меньше интереса к ним в плане положительного, то есть приятного для них, взаимодействия, тогда как уровень взаимодействие в негативном плане остается неизменным.

По показателю «автономность отца» результаты с возрастом значимо уменьшаются ($p<0,05$). Это указывает на появление впечатления у подростков, что с их взрослением отец становится ближе к ним, уделяя больше собственного времени и внимания их нуждам, чаще вступая с ними в совместную деятельность.

По показателю «гипопротекция» результаты с возрастом значимо увеличиваются ($p<0,05$). Это указывает на появление впечатления у подростков, что с их взрослением родители начинают меньше уделять им времени и внимания, что такое внимание оказывается им лишь тогда, когда происходит что-то серьезное.

По показателю «фобия утраты ребенка» результаты с возрастом значимо уменьшаются ($p<0,01$). Это указывает на появление впечатления у подростков, что с их взрослением родители начинают меньше переживать по поводу хрупкости их

здоровья, физической слабости и болезненности.

По показателю «неразвитость родительских чувств» результаты с возрастом значимо увеличиваются ($p<0,01$). Это указывает на появление впечатления у подростков, что с их взрослением у родителей пропадает желание иметь дело с ними, возрастает непереносимость их общества, интерес к их делам становится все более поверхностным.

По показателям «мать: автономность - контроль», «отец: автономность - контроль» результаты с возрастом значимо уменьшаются ($p<0,01$). Это указывает на появление впечатления у подростков, что с их взрослением мать и отец начинают проявлять к ним больше доверия, стремясь привить самостоятельность.

По показателю «отец: удовлетворительность отношениями с родителем» результаты с возрастом значимо уменьшаются ($p<0,01$). Это указывает на снижение удовлетворенности подростков от их взаимоотношений с отцом. Причем эта неудовлетворенность может восприниматься как взаимная.

По показателю «удовлетворенность сплоченностью семьи» результаты с возрастом значимо уменьшаются ($p<0,05$).

Резюмируя полученные данные о влиянии возраста подростка на его представление о собственных родителях, следует сказать, что большей трансформации с возрастом претерпевает образ отца. С возрастом у подростка складывается впечатление, что отец в большей степени позволяет ему включаться в его личное пространство, увеличивая объем их совместной деятельности. При этом у подростка складывается впечатление повышения критичности со стороны отца, что, безусловно, ведет к появлению ощущения снижения удовлетворенности от взаимоотношения с ним. Обобщенный образ родителей характеризуется тем, что с возрастом они воспринимаются как более спокойные, реже эмоционально реагирующие на происходящее с подростком, особенно в незначительных ситуациях, как предоставляющие подростку больше свободы и автономии.

Рассмотрим влияние следующего фактора - пола - на

характеристики образа восприятия родителей.

По показателю «чрезмерность требований» результаты мальчиков значимо превосходят результаты девочек ($p<0,05$). Это указывает на то, что в представлении мальчиков родители выступают более требовательными, чем в представлении девочек.

По показателю «минимальность санкций» результаты мальчиков значимо уступают результатам девочек ($p<0,05$). Это означает, что девочкам кажется, будто родители пытаются обходиться практически без наказаний, пользуясь одними поощрениями. То есть в представлении девочек родители выступают более мягкими и добрыми, чем в представлении мальчиков.

По показателю «предпочтение в подростке детских качеств» результаты мальчиков значимо уступают результатам девочек ($p<0,05$). Это означает, что девочкам кажется, будто родители пытаются стимулировать сохранение и проявление в их поведении таких детских качеств, как непосредственность, наивность, игривость. Родители представляются девочкам менее требовательными.

По показателю «фобия утраты ребенка» результаты мальчиков значимо уступают результатам девочек ($p<0,01$). Это указывает на то, что в представлении девочек родители гораздо сильнее переживают по поводу хрупкости их здоровья, физической слабости и болезненности, чем в представлении мальчиков.

По показателю «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» результаты девочек значимо превосходят результаты мальчиков ($p<0,01$). Это указывает на то, что в представлении девочек образы родителей чаще выступают как конфликтующие между собой и противоречащие друг другу, чем в представлении мальчиков.

По показателю «мать: автономность - контроль» результаты девочек значимо превосходят результаты мальчиков ($p<0,01$). Это указывает на то, что в представлении мальчиков мать дает им больше свободы действия, стремясь привить самостоятельность, чем в представлении девочек, которым

кажется, что мать их постоянно опекает.

По показателю «отец: эмоциональная дистанция - близость» результаты мальчиков значимо превосходят результаты девочек ($p<0,05$). Это указывает на то, что в представлении мальчиков отец выступает для них эмоционально ближе, чем в представлении девочек. Мальчики оценивают выше свою близость к отцу, свое желание делиться с ним самым сокровенным и важным, чем девочки.

По показателю «отец: отсутствие сотрудничества - сотрудничество» результаты мальчиков значимо превосходят результаты девочек ($p<0,01$). Это указывает на то, что в представлении мальчиков отец теснее сотрудничает с ними, чем в представлении девочек. В сознании мальчика сильнее, чем в сознании девочки, ощущается включенность во взаимодействие с отцом, сильнее ощущается признание собственных прав и достоинств, сильнее ощущается равенство и партнерство во взаимоотношениях.

Резюмируя полученные данные о влиянии пола подростка на его представление о собственных родителях, следует сказать, что в представлении девочки родители выступают более мягкими, мене требовательными, более заботливыми и пекущимися о них, чем в представлении мальчика. Отец воспринимается мальчиками как расположенный к ним ближе, теснее с ними сотрудничающий, чем это кажется девочкам. В представлении девочки образы матери и отца выступают как более конфликтные между собой, чем в восприятии мальчика.

Как было отмечено выше, между мальчиками и девочками имеются различия в возрастных изменениях образа родителей. Остановимся на них подробнее. Сначала рассмотрим различия в динамике изменения образа матери, затем образа отца и затем различия в динамике обобщенного представления о родителях.

Между мальчиками и девочками имеются значимые различия в динамике образа матери по показателю «позитивный интерес матери» ($p<0,05$). Если девочкам кажется, что позитивный интерес к ним со стороны матери не меняется или незначительно растет, то у мальчиков складывается ощущение,

что с их взрослением такой интерес со стороны матери падает.

Между мальчиками и девочками имеются значимые различия в динамике образа матери по показателю «директивность матери» (p<0,05). Если мальчикам кажется, что директивность со стороны матери не меняется или незначительно падает, то у девочек складывается ощущение, что с их взрослением директивность матери по отношению к ним резко возрастает. Мать начинает жестче контролировать их, чаще прибегать к собственной власти и критике мнения дочери.

Между мальчиками и девочками имеются значимые различия в динамике образа матери по показателю «мать: эмоциональная дистанция - близость» (p<0,01). Если девочкам кажется, что эмоциональная дистанция между ними и матерью с возрастом уменьшается, то у мальчиков складывается ощущение, что эта дистанция наоборот растет. У мальчиков все меньше появляется желания делиться с матерью самым сокровенным и важным.

Между мальчиками и девочками имеются значимые различия в динамике образа матери по показателю «мать: непоследовательность - последовательность» (p<0,05). Если мальчикам кажется, что последовательность матери во взаимоотношениях с ними не меняется или незначительно уменьшается, то у девочек складывается ощущение, что с их взрослением последовательность матери во взаимоотношениях с ними резко возрастает. Ее требования, наказания и поощрения приобретают стабильные формы и все меньше зависят от случайных привходящих событий.

Между мальчиками и девочками имеются значимые различия в динамике образа матери по показателю «мать: удовлетворительность отношениями с родителем» (p<0,05). Если у девочек удовлетворенность взаимоотношениями с матерью не меняется или незначительно подрастает, то у мальчиков с возрастом удовлетворенность взаимоотношениями с матерью резко падает.

Итак, в отличие от девочек мальчикам кажется, что с возрастом позитивный интерес к ним со стороны матери падает, эмоциональная дистанция с матерью растет, и как результат с

возрастом у мальчика уменьшается удовлетворенность взаимоотношениями с матерью. В отличие от мальчиков девочкам кажется, что с возрастом нарастает директивность со стороны матери и ее последовательность во взаимоотношениях.

Между мальчиками и девочками имеются значимые различия в динамике образа отца по показателю «автономность отца» ($p<0,05$). Если мальчикам кажется, что автономность отца со временем не меняется, то у девочек складывается ощущение резкого падения этой автономности. Им кажется, что с возрастом отец становится ближе к ним, уделяя больше собственного времени и внимания их нуждам, чаще вступая с ними в совместную деятельность.

Между мальчиками и девочками имеются значимые различия в динамике образа отца по показателю «отец: мягкость - строгость» ($p<0,05$). У мальчиков представление о строгости отца со временем практически не меняется, у девочек складывается ощущение, что строгость отца резкого падает. Им кажется, что с возрастом отец становится мене жестким, суровым, строгим, что он все реже прибегает к мерам принуждения.

Между мальчиками и девочками имеются значимые различия в динамике образа отца по показателю «отец: эмоциональная дистанция - близость» ($p<0,01$). У девочек представление об эмоциональной близости отца со временем незначительно усиливается, а у мальчиков складывается ощущение, что эмоциональная близость отца резкого падает.

Между мальчиками и девочками имеются значимые различия в динамике образа отца по показателю «отец: непоследовательность - последовательность» ($p<0,05$). Как и в случае с матерью мальчикам кажется, что последовательность отца во взаимоотношениях с ними не меняется или незначительно уменьшается. У девочек складывается ощущение, что с их взрослением последовательность отца во взаимоотношениях с ними резко возрастает. Его требования, наказания и поощрения приобретают стабильные формы и все меньше зависят от случайных привходящих событий.

Итак, говоря об образе отца, следует отметить, что в

отличие от мальчиков девочкам кажется, что с возрастом автономность отца, его строгость по отношению к ним падает, а последовательность во взаимоотношениях наоборот растет. У мальчиков же складывается ощущение, что с возрастом их эмоциональная дистанция с отцом увеличивается.

Между мальчиками и девочками имеются значимые различия в динамике обобщенного представления о родителях по показателю «гипопротекция» ($p<0,05$). У девочек с возрастом этот показатель практически не меняется, у мальчиков он резко нарастает и достигает уровня девочек. Это означает, что в старшем подростковом возрасте мальчикам и девочкам кажется, что они в одинаковой степени находятся на периферии внимания родителей, что до них в одинаковой степени «не доходят руки», что за них берутся лишь, когда случается что-то серьезное. Такое представление у мальчиков в младшем подростковом возрасте было представлено в сознании гораздо слабее, чем у девочек.

Между мальчиками и девочками имеются значимые различия в динамике обобщенного представления о родителях по показателю «чрезмерность требований» ($p<0,05$). У девочек с возрастом этот показатель заметно убывает, а у мальчиков заметно нарастает, тогда как в младшем подростковом возрасте он был у них примерно одинаковым. Это означает, что с возрастом у мальчиков нарастает ощущение чрезмерности требований к ним со стороны родителей, им все больше кажется, что эти требования превосходят их возможности. У девочек, наоборот, эти ощущения с возрастом ослабевают.

Между мальчиками и девочками имеются значимые различия в динамике обобщенного представления о родителях по показателю «фобия утраты ребенка» ($p<0,01$). У девочек с возрастом этот показатель заметно убывает и сравнивается с аналогичным показателем у мальчиков, который остается практически неизменным. Это означает, что с возрастом у девочек убывает ощущение силы беспокойства родителей по поводу хрупкости здоровья их ребенка, его физической слабости или болезненности. В старшем подростковом возрасте это ощущение девочек становится аналогичным ощущению

мальчиков.

Между мальчиками и девочками имеются значимые различия в динамике обобщенного представления о родителях по показателю «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» ($p<0,01$). Как и в предыдущем случае у девочек с возрастом этот показатель заметно убывает и сравнивается с аналогичным показателем у мальчиков, который остается практически неизменным. Это означает, что с возрастом в восприятии у девочек образы их родителей все реже выступают как конфликтующие между собой и противоречащие друг другу. Тем не менее, в старшем подростковом возрасте эта конфликтность в восприятии девочек все-таки остается выше, чем в восприятии мальчиков.

Между мальчиками и девочками имеются значимые различия в динамике обобщенного представления о родителях по показателю «отношение к семье» ($p<0,05$). У девочек с возрастом этот показатель заметно убывает, а у мальчиков заметно нарастает, в результате оба они практически сравниваются, тогда как в младшем подростковом возрасте он был у девочек значимо выше, чем у мальчиков. Это означает, что с возрастом у мальчиков положительное отношение к семье растет, у девочек - падает, в результате в старшем подростковом возрасте уровень положительного отношения к семье у мальчиков и девочек становиться приблизительно одинаковым.

Итак, касаясь обобщенного представления подростков о родителях, следует отметить, что у мальчиков с возрастом растет ощущение снижения внимания родителей к их поведению при увеличении требовательности в случае обращения такого внимания, тогда как у девочек, наоборот, возникает ощущение снижения требовательности к ним. Конфликтность родителей между собой и их беспокойство по поводу хрупкости здоровья ребенка в восприятии девочек с возрастом заметно снижаются. Положительное отношение к семье с возрастом у мальчиков растет, а у девочек - убывает, в результате в старшем подростковом возрасте оно достигает приблизительно одинакового уровня у мальчиков и девочек.

Представленные выше данные и результаты их анализа

позволяют сделать вывод, что усредненные образы родителей, в том числе отдельно образ матери и отдельно образ отца, по ряду показателей у мальчиков и девочек подросткового возраста не совпадают. При переходе от младшего подросткового возраста к старшему эти образы по ряду показателей изменяются, и эти изменения у мальчиков и у девочек не всегда проходят одинаково.

ЛИТЕРАТУРА

Варга А.Я. 2001. Системная семейная психотерапия. СПб.: Речь. 144 с.
Карабанова О.А. 2005. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики. 320 с.
Лидерс А.Г. 2007. Психологическое обследование семьи. М.: Академия. 432 с.
Марковская И.М. 2005. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь. 150 с.
Сонин В.А. 2004. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности: для студентов, школьных психологов, учителей-предметников, классных руководителей. СПб.: Речь. 408 с.
Фурманов И.А., Аладьин А.А., Фурманова Н.В. 1999. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства: Книга для психологов. Минск: Тесей. 356 с.
Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. 1999. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер. 656 с.
Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. 2006. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь. 352 с.

Получена / Received: 30.12.2018
Принята / Accepted: 07.03.2019

Этноспецифика концепта: межкультурный подход

Д.Д. Зайцева

Московский городской педагогический университет
105064, г. Москва, Малый Казенный пер., д. 5Б
Moscow City Pedagogical University
Maliy Kazenny side street, 5B, Moscow 105064 Russia
e-mail: dashashu50@gmail.com

Ключевые слова: когнитивная наука, этноспецифический концепт, языковая репрезентация, инвариантный признак, параметрические и непараметрические концепты, лингвокультурный типаж, роль, стереотип, концептосфера, лакуна.
Key words: cognitive science, ethno-specific concept, intercultural approach, language representation, invariant features, parametric and non-parametric concepts, linguacultural type, role, stereotype, sphere of a concept, lacuna.
Резюме: В настоящее время в рамках изучения иностранных языков особое внимание должно быть уделено формированию межкультурной компетенции. Данная статья рассматривает возможность использования этноспецифических концептов в учебных целях, разъясняет необходимость культурно-связанного изучения иностранных языков. Так же включена этноспецифика концепта с позиции межкультурного подхода к изучению иностранных языков.
Abstract: Nowadays, an intercultural competence within the framework of language learning has become an essential skill to be acquired by pupils. This paper looks upon using an ethnically specific concept for educational purposes and explains the importance of culturally related learning. It also includes an outlook on ethno-specifics of a concept from the view of an intercultural approach.
[Zaitseva D.D. Ethno-specifics of a concept: intercultural approach**]**

Проблема языка, мышления и мысли и языка и культуры всегда остается актуальной для лингвистики, культурологии и лингвокультурологии, ведь нельзя однозначно определить природу взаимоотношения языка, мышления и культуры. Существуют различные подходы к решению данной проблемы.

Как известно, когнитивная наука как наука, изучающая процесс человеческого мышления (Воркачев, 2003: 2), зародилась в середине 1950-х. Однако окончательно термин «когнитивная наука» утвердился в лингвистике лишь в середине 1970-х годов.

Когнитивная наука, как и любая другая наука, имеет свой категориальный аппарат, и одно из ключевых мест в нём занимает термин «концепт». Существует целый ряд различных

определений и подходов к пониманию этого понятия, каждое из которых раскрывает его особым образом.

Термин «концепт» впервые появился в работе С.А. Аскольдова «Концепт и слово» в 1928г., однако в научной литературе он утвердился лишь в середине XX века с появлением переводов англоязычных авторов на русском языке (Вежбицкая, 1997: 267). Прежде чем дать определение термина «концепт», С.Г. Воркачев, к примеру, определяет объектную базу этого понятия в лингвокогнитологии: это грамматические и лексические единицы кодифицированного естественного языка (Воркачев, 2003: 10). В фокусе межкультурного подхода происходит синергия двух языков и культуры, а также выражение этнического менталитета через язык. Концепт является многослойным образованием.

Во-первых, концепт требует сопоставительного внутриязыкового и межъязыкового анализа. Внутриязыковой анализ рассматривает концепт в различных сферах бытия (сознания), межъязыковой - сопоставляет концепты различных языков. Исследование концепта предполагает выявление отличительных черт. Если концепт рассматривается в межъязыковом контексте, то он может считаться единицей национальной ментальности. Во-вторых, культурный концепт можно лишь условно делить на идиоэтнический и универсальный, так как в разных сознаниях он отличается периферийным семантическим составом.

Культурные концепты - это ментальные сущности, отражающие дух народа. Ученые выделяют несколько семантических признаков, которые образуют понятийную базу культурного концепта:

1. Дефиниционный/дистинктивный признак отличает изучаемый концепт от смежных концептов;
2. Эссенциальный/сущностный признак формирует концептуальные признаки культурного концепта;
3. Импликативный признак - это семантические признаки концепта, выводимые из дефиниционных признаков (Воркачев, 2003: 14).

З.Д. Попова отмечает, что концепт, будучи мыслительной

единицей, может показывать разные признаки и слои в процессе мыслительной деятельности (Попова, 2003: 6). Другими словами, концепт может трактоваться по-разному в разных коммуникативных условиях и ситуациях. Все зависит от интенции говорящего: что конкретно он хочет передать в данном коммуникативном акте.

Когда концепт реализуется в языке, то можно говорить о вербализации, языковой репрезентации, языковом представлении концепта, то есть для передачи смысла определенного концепта были использованы различные языковые средства. Концепты подразделяют на устойчивые и неустойчивые: первые - имеют кодифицированную вербализацию в языке; вторые - только лишь формируют стабильные языковые средства для выражения концепта (Попова, 2003: 65). Концепты формируются в сознании человека из его жизненного опыта: а именно из той действительности, в которой он находится, из его деятельности, из мыслительных операций человека с другими концептами, другими словами, при сопоставлении двух концептов может возникнуть новый концепт.

При рассмотрении концепта как базового понятия когнитивной лингвистики, многие ученые обращают внимание на культурологический аспект. Изучая концепт, нужно понимать, что культура состоит из совокупности концептов и что язык играет лишь второстепенную отражательную роль. Язык не может создавать концепт, так как является вспомогательным средством при его изучении (Степанов, 2004: 47). Однако язык играет важную роль в формировании концепта. Концепт связывает слова и реальность. Язык отражает особое видение мира соответствующее субъективности запечатленных в языке концептов (Кубрякова, 2004: 214). Разные субъекты могут описать одно и то же событие, используя различные языковые средства. Итак, всё вышеназванные подходы говорят о неоспоримой связи языка и культуры. Различие заключается лишь в том, какую роль играет язык, по мнению лингвистов, в репрезентации концепта.

Рассмотрим несколько подробнее признаки и структуру

концепта. Выделяют пять инвариантных признаков:

1. Это минимальная единица человеческого опыта, вербализирующаяся с помощью слова;
2. Это основная единица обработки и хранения информации;
3. Он имеет подвижные границы и конкретные функции;
4. Концепт социален, так как возникает в рамках общества при взаимодействии людей;
5. Это основная ячейка культуры, носящая определенные характеристики народа (Маслова, 2007: 71).

Концепт имеет сложную структуру еще и потому, что в нем содержатся культурные слои разных эпох.

Ю.С. Степанов выделяет в концепте актуальный признак (то, что релевантно для носителей культуры и языка на синхронном срезе), дополнительный пассивный признак (что представляет интерес для конкретных социальных групп), и внутреннюю форму (этимологический признак, основа, на которой возникли слои и значения) (Степанов, 1975: 98).

В противовес теории Ю.С. Степанова В.И. Карасик предлагает рассматривать слои концепта в качестве отдельных концептов, а не частей одного концепта. Активный слой является общенациональным концептом, так как главный, актуальный признак осознают все носители культуры. Пассивный слой можно отнести к концептосфере субкультур, так как дополнительный признак релевантен лишь отдельным социальным группам. Внутренняя форма не рассматривается в качестве концепта носителями, так как для них это всего лишь элемент их культуры. Но она может стать определённым концептом для исследователей, которые знают внешнюю и знаковую формы выражения концепта (Карасик, 2005: 7). Таким образом, можно сделать вывод, что концепт - это семантическое образование, которое выражает национально-специфичное мировидение.

Рассмотрим типологию концептов: ученые подразделяют все известные концепты на параметрические и непараметрические ментальные образования. Первые

выступают в качестве классифицирующих категорий для сравнения реальных характеристик разных объектов: время, количество, пространство, качество и т.д. Эти ментальные образования имеют общечеловеческую природу и их ценностный компонент является адгерентным и выводится дедуктивно при их конкретизации в тексте. Параметрические концепты неоднородны: в их составе можно выделить научные категории и обыденные универсалии. К непараметрическим же ментальным образованиям относятся концепты, имеющие предметное содержание. Параметрические и непараметрические соединяют разные знания и различные области опыта в единую систему.

Непараметрические концепты подразделяют, в свою очередь, на регулятивные и нерегулятивные. К первой группе можно отнести ментальные образования, в которых ценностный компонент занимает ведущую позицию: «СЧАСТЬЕ», «ДОЛГ», «ЛЮБОВЬ», «ВЕРНОСТЬ». Ко второй группе относят синкретичные образования разноструктурного характера: «ЗДОРОВЬЕ», «ПУТЕШЕСТВИЕ», «ПРАЗДНИК» и др.

Ученые-концептологи оперируют понятием «высший ориентир», которое определяется как аксиологический компонент. Высший ориентир ещё называют концептом-регулятивом. Эти концепты содержат оценочную составляющую. Они могут объяснить тот или иной тип поведение народа, выявить моральные ценности конкретного общества. Регулятивные концепты представляют наибольший интерес для исследователей, так как они способствуют выявлению отличительных особенностей ментальных образований определённого языкового коллектива. Регулятивы способны выражать как ценности, так и анти-ценности: «СКУПОСТЬ», «ВЕРОЛОМСТВО». Кроме того, ценности, а, следовательно, и концепты-регулятивы могут распадаться на общечеловеческие (универсальные), социоспеифические, этноспецифические и индивидуальные типы.

Одним из важнейших признаков или характеристик концепта является наличие бинарной оппозиции. Это такое средство описания реалий мира, где одновременно

рассматриваются два противоположных концепта или понятия. Бинарность способствует диалектическому уточнению сущности концепта: ЖИЗНЬ - СМЕРТЬ, СЧАСТЬЕ - НЕСЧАСТЬЕ, ДОБРОЕ - ЗЛО, ЯВЛЕНИЕ - СУЩНОСТЬ и др.

К разновидностям концептов можно отнести лингвокультурный типаж. Это цельный, обобщённый, узнаваемый образ представителя лингвокультуры, который имеет ценностные ориентиры и специфические характеристики вербального и невербального поведения. Например, к числу таких типажей относится «СНОБ» в английской художественной литературе, лингвокультурный типаж «АМЕРИКАНСКИЙ СУПЕРМЕН», «РУССКИЙ ИНТЕЛЛИГЕНТ», «АНГЛИЙСКИЙ ЧУДАК» и др.

Лингвокультурный типаж может быть определён следующими оценочным признакам: 1) яркий лингвокультурный типаж (модельная личность), 2) неяркий лингвокультурный типаж, 3) положительный лингвокультурный типаж, 4) отрицательный лингвокультурный типаж. Типаж можно определить как стереотипное представление о личности, с которой говорящий себя соотносит. К стереотипным характеристикам типажа также можно отнести моральные и материальные ценности, которые определяют поведение индивидуума и которые составляют глубинные характеристики культуры (Карасик, 2005: 14). Поскольку лингвокультурный типаж принято считать абстрактным ментальным образованием, то в исследовательском плане его считают разновидностью концепта. В любом рассматриваемом концепте «лингвокультурный типаж» выделяют образную, понятийную и ценностную стороны.

Говоря о способах изучения лингвокультурных концептов и типажей, следует упомянуть, что в рамках межкультурной интерпретации текста исследователи придерживаются определённых приёмов:

1) Семантический анализ слов, который раскрывает сущность значения концепта;

2) Этимологический анализ имён концепта, то есть историческое происхождение того или иного концепта;

3) Семантический анализ ассоциативных значений слов;

4) Изучение контекстов, в которых употребляются слова или словосочетания, выражающие данный концепт;

5) Интерпретативный анализ ассоциаций, связанных с концептом с точки зрения культурологического подхода;

6) Анализ ценностно-маркированных высказываний.

Именно выше названные процедуры помогают исследователям в полной мере познать и охарактеризовать выбранный ими концепт. Следует отдельно отметить, что важно рассматривать концепт культуры не изолированно, а в преломлении с родной культурой. Таким образом, происходит параллельное изучение двух концептов не только иноязычной, но и родной культуры.

Термин «лингвокультурный типаж» нередко соотносят со смежными понятиями. Они характеризуют человека посредством коммуникативного поведения. Выделяют такие понятия, как: «роль», «стереотип», «персонаж», «имидж» и «речевой портрет». Для того, чтобы полностью понять и изучить «лингвокультурный типаж», следует разобраться в смежных с ним сущностях.

Роль - это совокупность некоторых действий, которые выполняет человек, занимающий определённый статус в социальной системе. Многие социальные психологи считают, что это устойчивый шаблон поведения, состоящий из действий, решений, мыслей и эмоций. Ролевое поведение имеет свои границы, которые обусловлены социальным статусом. Типологизируя роли, выделяют следующие признаки: 1. постоянные и переменные роли (женщина - пассажир), 2. независимые от человека и усвоенные (старуха - охранник), 3. статусные и ситуативные (начальник - покупатель), 4. внутригрупповые и межличностные (подчинённый - друг). Здесь важно уточнить, что характеристики могут взаимопересекаться. Представляется, что лигвокультурный типаж соотносит своё поведение с ролевыми предписаниями, таким образом, роль выступает регулятором поведения, которое определяется содержанием поступков типажа.

Стереотип описывают как некий повторяющийся набор действий. В социальных науках стереотип является обобщением существующих представлений о группе индивидуумов. Стереотип подразделяют на образец поведения (или канон) и эталон (совокупность связей). Канон задает модель поведения, эталон, в свою очередь, выделяет набор ассоциаций, присущих этому явлению. Стереотипы отражают реальный ход вещей, поэтому если изменяется реальность, то и меняется стереотип (Красных, 2005: 136). Лингвокультурный типаж состоит из стереотипных представлений о культуре того или иного народа и является непосредственной составляющей этноспецифических концептов. Ведущей характеристикой стереотипных типажей являются ценности, которые регулируют поведение индивидуума.

Этноспецифические концепты - это сложные ментальные образования, отражающие помимо образно-перцептивных и понятийных компонентов, ценностные приоритеты культуры (Гунина, 2009: 169). Национально-специфические концепты составляют некоторую концептосферу, которая создает единое пространство для определенных людей. В качестве примеров можно привести следующие концепты: «BRITISHNESS», «PRIVACY», «STIFF UPPER LIP», «UNDERDOG». Концептосферу можно изучать с двух сторон: «извне» и «изнутри». Первый подход означает изучение ментального образования как выражения национально-культурной специфики определенного народа. Второй подход - рассмотрение концепта как внутреннего мира носителей некой культуры.

Согласно В.П. Нерознаку, национально-культурные концепты объективизируются безэквивалентной лексикой, которая является национально-специфическим элементом (Нерознак, 1998: 85). Рассматривая этноспецифические концепты, следует обращаться к лакунарным единицам, которые указывают на отличительное наличие или отсутствие определенных признаков в разных системах.

Лакуна (от лат. lacuna - пробел) - означает отсутствие лексических эквивалентов в родном или иностранном языке

(Азимов, Щукин, 2009: 120). В лингвистической литературе можно встретить ряд синонимичных терминов: А.Е. Супрун выделяет «экзотическую лексику», которую определяет, как лексические единицы, обозначающие географические и исторические реалии (Супрун, 1971: 73); по мнению Н.Б. Мечковской, «пробелы» являются ситуациями, не характерными для людей другой культуры (Мечковская, 1996: 121); В.П. Берков, в свою очередь, пишет об «этнокультурной лексике», то есть об лексических единицах, которые описывают систему знаний об особенностях культуры определенного народа (Берков, 2004: 186).

Таким образом, заключим, что языковая лакуна представляет собой некое расхождение между двумя языками. Эти несоответствия могут проявляться так:

1. В отсутствии в одном из языков однозначного эквивалента языковой единицы другого языка;
2. В несовпадении способов языкового выражения общих для языков понятий;
3. В несовпадении или расхождении значений языковых единиц при схожести их формы (Азимов, 2009: 120).

Обучение английскому языку ставит перед учителем новые задачи, решение которых невозможно без учета связей между различными лингвистическими дисциплинами и отраслями гуманитарного знания (Титова, 2017: 295). В русле межкультурного подхода в методической науке *концепт* как лингвокультурный феномен не теряет описанных ранее свойств и характеристик, но рамки и способы его исследования конкретизируются и преломляются: иноязычный концепт изучается не изолированно, а через призму родной культуры. Е.Г. Тарева выводит технологию обучения в межкультурном подходе. Она утверждает, что после знакомства с иноязычной культурой учащийся должен перенести новый факт в собственную культуру, осознать его, переоценить факт родной культуры, заново оценить факт иноязычной культуры с позиции новых взглядов и в конце взглянуть на родную культуру с позиции носителя языка (Тарева, 2014: 44).

Ученых всегда интересовала связь языка и культуры,

именно поэтому лингвокультурология выделилась в комплексную научную дисциплину. Как и любая другая наука, она имеет свой объект, предмет и категориальный аппарат, в котором ключевое место занимает понятие «концепт». Описание этноспеципических концептов и лингвокультурных типажей, диахронический анализ предпосылок их возникновения позволяет выделить ключевые образно-перцептивные и понятийные компоненты, отражающие приоритеты той или иной культуры. Этноспецифические концепты представляют большой потенциал для формирования межкультурной компетенции, так как обозначают в себе определенный фрагмент иноязычной действительности.

ЛИТЕРАТУРА

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. 2009. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

Берков В.П. 2004. Двуязычная лексикография. М.: Астрель. 236 с.

Вежбицкая А. 1997. Язык. Культура. Познание [Текст]/ А. Вежбицкая; отв. ред. и сост. М.А. Кронгауз. М.: Русские словари. 407 с.

Воркачев С.Г. 2003. Сопоставительная семантика телеономных концептов «любовь» и «счастье»: Монография. Волгоград: Перемена.- 164 с.

Гунина Л.А. 2009. Этноспецифические концепты как отражение национального характера. - Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 97: 169-175.

Карасик В.И. 2005. Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи. Волгоград: Парадигма. 310 с.

Карасик В.И., Дмитриева О.А. 2005. Лингвокультурный типаж: к определению понятия. - В сб. Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи: науч. тр. Волгоград: Парадигма. С. 5-25.

Красных В.В. 2005. Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. М.: МАКС Пресс, 2005. 260 с.

Кубрякова Е.С. 2004. Язык и знание. М.: Рос. академия наук, Ин-т языкознания. 560 с.

Маслова В.А. 2007. Введение в когнитивную лингвистику. М.: ФЛИНТА: Наука. 296 с.

Мечковская Н.Б. 1996. Социальная лингвистика. М.: Аспект Пресс. 207 с.

Нерознак В.П. 1998. От концерта к слову: к проблеме филологического концептуализма. - В сб.: Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. Омск. С. 80-85.

Попова З.Д., Стернин И.А. 2003. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж. 191 с.

Степанов Ю.С. 2004. Константы: Словарь русской культуры. М.:

Академический проект. С. 42- 67.
Супрун А.Е. 1971. Лекции по языкознанию. Минск: БГУ им. В.И. Ленина. 144 с.
Тарева Е.Г. 2014. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: коллективная монография. Отв. Редактор Е.Г. Тарева. М.: Логос. 232с.
Титова О.А. 2017. Владение основами ономасиологического анализа как составляющая лингвистической компетенции учителя английского языка. - В сб.: Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования: Сб. материалов межд. конф., посвященной памяти Профессора Г.В. Роговой в связи со 100-летием со дня рождения. М.: МГПУ. С. 288-296.

Получена / Received: 10.02.2019
Принята / Accepted: 05.03.2019

Ф.М. Достоевский И М. Горький в рецепции В.В. Набокова (на примере повести «Хозяйка», рассказа «На плотах», Романа «Король, дама, валет»)

А.Н. Лукиных

Московский педагогический государственный университет
119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1
Moscow Pedagogical State University
Malaya Pirogovskaya, 1, building 1, Moscow 119991 Russia

Ключевые слова: Набоков, Достоевский, Горький, повесть «Хозяйка», рассказ «На плотах», роман «Король, дама, валет», рецепция, амбивалентность.
Key words: Nabokov, Dostoevsky, Gorky, the story «Mistress», the story «On rafts», the novel «The King, Queen, Jack», reception, ambivalence.
Резюме: В статье анализируется роман В.В. Набокова «Король, дама, валет» с точки зрения литературно-художественной рецепции. Повесть Ф.М. Достоевского и рассказ М. Горького «На плотах» рассматриваются в качестве источников романа В.В. Набокова. Это подтверждается обилием общих тем, мотивов и образов. Любовный треугольник, являющийся основой сюжета всех трех текстов, связан с мотивом устранения одного из участников. Убийство, в свою очередь, задумывается под влиянием роковой женщины, чей образ совмещает в себе черты светлого и темного начал. Образ старшего мужчины, в свою очередь, имеет сходные черты - особое выражение глаз, принадлежность к купечеству, олицетворение силы и жизни в противовес своим соперникам.
Abstract: The article analyzes novel «King, Queen, Jack» by Vladimir V. Nabokov from literary and artistic reception point of view. The story by Fyodor Dostoevsky and the story by Maxim Gorky «On rafts» are considered as sources of the novel by Vladimir Nabokov. This one is confirmed by the abundance of shared themes, a motifs and an images. The love triangle, which is the basis of all three texts plot , is connected with the motive for eliminating one of the novel's participants. The murder reflects under the influence of a fatal woman, whose image combines the features of a light and a dark side beginnings. The image of the olddest man, in turn, has similar features - a special the eyes expression, the belonging to the merchant class, the personification of strength and life as opposed to his rivals.
[Lukinykh A.N. Fyodor Mikhailovich Dostoevsky and Maxim Gorky at Vladimir Nabokov's reception on the example of the story «Mistress», the story «On rafts» by the novel «King, Queen, Jack»**]**

Тема «Набоков и Достоевский» вызывает достаточно большой интерес среди отечественных литературоведов (например, работы Б.Н. Тихомирова, Л.Н. Целковой,

Л.И. Сараскиной, Е.Г. Новиковой, А.А. Шепелева и др.). Исследователей привлекает неоднозначность, порой даже провокативность высказываний В.В. Набокова о Ф.М. Достоевском и его творчестве, с одной стороны, и несомненная преемственность образов, деталей и даже принципов повествования, с другой.

Пара Набоков - Горький тоже небезынтересна. Набоков, не терпящий советских писателей, отводит в своем курсе русской литературы для американских студентов целую лекцию Максиму Горькому (наравне с Гоголем и Чеховым!), а для анализа берет малоизвестный, но, на его взгляд, «типичный короткий рассказ Горького» (Набоков, 2010: 420) - «На плотах». Предварив пересказ сюжета оговоркой, что «художественный талант Горького не имеет большой ценности» (Набоков, 2010: 420), Набоков заканчивает анализ рассказа «развенчанием» писателя (то же самое он стремится сделать и с Достоевским, в чем открыто признается в соответствующей лекции): «… схематизм горьковских героев и механическое построение рассказа восходят к давно мертвому жанру нравоучительной басни…» (Набоков, 2010: 422), обращает внимание на «низкий культурный уровень (по-русски он называется полуграмотностью)» (Набоков, 2010: 422) Горького, обвиняет его в отсутствии воображения и «интеллектуального размаха» (Набоков, 2010: 422). «Чувствуя, что убогость его дара и хаотическое нагромождение идей требуют чего-то взамен, он вечно гнался за эффектными сюжетами, работал на резких контрастах, обнажал столкновения, стремился поразить и потрясти воображение…» (Набоков, 2010: 422).

В лекции, посвященной Достоевскому, Набоков описывает «простейший, но, может быть, важнейший» (Набоков, 2010: 175) способ восприятия литературы: «Если вам не нравится книга, вы все-таки можете получить от нее удовольствие, воображая себе иной, более правильный взгляд на вещи или, что то же самое, выражая свое отношение к ним иначе, чем ненавистный автор» (Набоков, 2010: 175). Возможно, именно так и поступает сам Набоков, создавая собственные новые, удовлетворяющие его тексты из раздражающих своим

несовершенством чужих. Зная любовь В.В. Набокова к зашифрованным посланиям, возьмем на себя смелость проанализировать роман «Король, дама, валет» с точки зрения литературно-художественной рецепции, подразумевая под этим важность осмысления В.В. Набоковым творчества предшественников с последующей его интертекстуальной переработкой и включением в собственные тексты. При этом, «расширяя понятия рецепции и интертекстуальности, Набоков обогатил их иными ценностными смыслами: сделал предметом авторской рефлексии и заочной игры с читателем» (Егорова, 2012: 10), которые становятся «визитной карточкой» текстов, вышедших из-под его пера. В качестве текстов, переосмысленных в романе «Король, дама, валет», рассмотрим повесть Ф.М. Достоевского «Хозяйка» и рассказ М. Горького «На плотах».

Выбранные нами роман, повесть и рассказ имеют большое число рифмующихся мотивов, образов и тем. Рассмотрим некоторые из них.

Конечно, нельзя не заметить, что в основе сюжета всех трех тестов - любовный треугольник, в котором двое задумывают избавиться от надоевшего третьего. С мотивом убийства тесно связан мотив увлечения главного героя роковой женщиной, ради которой он готов пойти на все. Марта предстала перед Францем как «чудесная, большеглазая дама» (Набоков, 2009: 134), Катерина «была лет двадцати и чудно прекрасна» (Достоевский, 1972: 268), Марья описана сначала глазами Сергея: «… какую кралечку милует! Сок один баба!» (Горький, 1969: 66), а затем глазами Силана: «Вся облитая солнцем, она смотрела вперед задумчивыми глазами, и на губах ее играла та загадочная и чарующая улыбка, которая и некрасивую женщину делает обаятельной и желанной» (Горький, 1969: 73). Улыбка на губах Марьи расцветает после разговора о близкой смерти ее мужа, и здесь можно увидеть перекличку образа с героиней Набокова. Марта в предсмертном бреду мыслит Драйера мертвым, поэтому после смерти ее лицо украшает улыбка прекраснейшая, самая счастливая улыбка, которая когда-либо играла на нем.

Говоря о красоте главных героинь, нельзя не упомянуть и об амбивалентности их образов. Катерина, Марья и Марта совмещают в себе светлое и темное начало. Образ Марьи можно соотнести и с богиней плодородия Мокошью (округлость ее тела, связанная, вероятно, с будущим материнством: «Поди уже беременная Марька-то!» (Горький, 1969: 68), и с Девой Марией (на это указывает имя главной героини, загадочная улыбка на ее губах, наводящая на мысль о картинах и иконах с изображением Божьей Матери). А говоря с Силаном о муже, «она изогнулась, как кошка, и мягко прильнула к нему» (Горький, 1969: 71). Кошка, по народным поверьям, связана с потусторонним миром, и, согласно славянской мифологии, может быть сотворена «как от дьявола, так и из рукавицы Божьей Матери» (Славянская мифология, 2002: 255), что еще раз отсылает нас как к имени главной героини.

Ордынов видит в Катерине то мадонну: «глядит в его глаза своими чудно-ясными глазами, влажными от сверкающих слез безмятежной, светлой радости, тихими и ясными, как бирюзовый нескончаемый купол неба в жаркий полдень» (Достоевский, 1972: 289), то ведьму: «губы ее были сини, как у мертвой, и глаза заволоклись немой, мучительной мукой» (Достоевский, 1972: 462). И Франц, глядя на Марту, «опять нашёл … сходство с мадонной» (Набоков, 2009: 194). К концу романа любовница будет все чаще напоминать ему жабу. И в этом можно увидеть пародийное снижение Набоковым романтического образа героини.

Много сходного во внешности Силана Петровича, Мурина и Драйера. Ордынов видит в церкви высокого худого старика болезненного вида. Одет он в длинный черный кафтан, из-под которого видна «какая-то другая длиннополая русская одежда» (Достоевский, 1972: 267), голая шея повязана платком красного цвета, а в руках у него меховая шапка. У него длинная седеющая борода, нависшие хмурые брови и «взгляд огневой, лихорадочно воспаленный, надменный и долгий» (Достоевский, 1972: 268). Силан Петрович описан как крепкий, могучий старик «в красной рубахе с расстегнутым воротом, обнажавшим его могучую шею и волосатую, прочную, как наковальня, грудь.

Шапка сивых волос нависла ему на лоб, и из-под нее усмехались большие, горячие, карие глаза» (Горький, 1969: 70).

Драйер, увиденный глазами Франца, - это «пожилой господин с подстриженными желтыми усами» (Набоков, 2009: 134), «удобно одетый, совершенно здоровый <…> сидел, скрестив руки, <…> и глядел он, слегка надув шею, слегка исподлобья, с чертиками в глазах» (Набоков, 2009: 136).

Во всех трех текстах можно отметить «купеческую рифму». Мурина «можно было принять за заезжего откуда-нибудь издалека купца» (Достоевский, 1972: 267), Драйер, владелец магазина «Денди», «верно, иностранец, оттого что воротничок мягкий, и вообще…» (Набоков, 2009: 134), и Силан Петрович предлагает Марье после смерти Мити уехать в Сибирь или на Кубань: «Лавку бы открыли в деревне где» (Горький, 1969: 72). И действительно, из рассказа Ярослава Ильича мы узнаем, что Мурин когда-то занимался торговлей: «говорят, этот человек был прежде очень богат. Он торговал, как вам, вероятно, удалось слышать. По разным несчастным обстоятельствам он обеднел» (Достоевский, 1972: 286). Но это только одна из ролей Мурина, который в повести предстает то набожным старовером, то сумасшедшим эпилептиком, то романтическим разбойником. Курт Драйер тоже нетипичный коммерсант: «Только уж после свадьбы, когда муж, ради медового месяца в Норвегии … отказался от важной деловой поездки в Берн, только тогда кое-что выяснилось» (Набоков, 2009: 173). А выяснилось, что по натуре муж Марты скорее художник, рассуждающий «о том, с какой нежностью и как весело нужно относиться к вещам, о том, что бывает до смешного жалко тех постаревших галстуков и носков, которых никто уже не покупает» (Набоков, 2009: 177), тратящий деньги на фантастический проект «оживления» манекенов не столько из коммерческих соображений, сколько потому, что этот почти божественный акт будит его фантазию.

Для всех рассматриваемых нами текстов также характерен мотив болезни. Марта кутается даже в теплое время года, боясь простудиться, но все равно заболевает, ее лихорадит и на рождественском празднике, а умирает она от воспаления

легких. Ордынов на протяжении всей повести страдает от озноба, жара и лихорадки. Ухаживающая за ним Катерина предлагает больному чай со словами: «Я сама хворала и знаю» (Достоевский, 1972: 275). Болеет и Мурин, и Катерина вынуждена ухаживать и за ним. И Митя, рассказывая Сергею свою невеселую историю женитьбы, говорит о себе: «… я человек больной, хилый» (Горький, 1969: 64).

Примечателен во всех трех текстах мотив путешествия на лодке. В повести «Хозяйка» есть эпизод, в котором Катерина рассказывает Ордынову о своем неудавшемся побеге с Алешей, ее «названым суженым - Алеша, ожидавший Катерину в лодке, чтобы увезти ее, был вынужден везти и Мурина: «Буря! - говорит мой хозяин. - И не к добру эта буря… Тяжело нашей лодке! Не сносить ей троих» (Достоевский, 1972: 301). Мы так и не узнаем, что случилось с Алешей, - Мурин прерывает речь Катерины. В рассказе Горького действие происходит на плоту, который плывет по Волге, именно там Силан и Марья рассуждают о счастье, которому мешает живой Митя: «Умер бы он… Вот что. Кабы умер… ловко бы! <…> Чахлый он…Может, скоро умрет, - глухо сказал Силан Петров» (Горький, 1969: 72). Интересно, что и Мурин с Катериной жили на Волге до своего приезда в Петербург. Марта и Франц, перебрав несколько способов избавления от Драйера и отказавшись от яда и пистолета, решают его утопить, выбросив из лодки. Муж Марты силен в теннисе, но совершенно не умеет плавать (как и Мурин: «лодку свою я отпустил, а вплавь пойти не умею» (Достоевский, 1972: 301)), а его жена и племянник отлично держатся на воде. От смерти его спасает только выгодная денежная сделка, назначенная на следующий день. Марта, в предсмертном бреду «убивающая» мужа, умирает в блаженном неведении, с улыбкой на губах. Стоит упоминания и тот факт, что в трех текстах поездка в лодке сопровождается ненастьем.

Романтический образ разбойника, явный в повести Достоевского (Мурин, как мы знаем из рассказа Катерины, промышлял разбоем и погубил ее семью, в доме Кошмарова был притон контрабандистов), снижается в романе «Король, дама, валет». Драйер во время рождественской вечеринки пугает

жену, пролезая в окно в костюме разбойника. В руке он держит пистолет, который окажется стилизованной зажигалкой - в отличие от настоящего ружья, которым будет угрожать Мурин Ордынову.

В романе В.В. Набокова появляется еще один персонаж, о котором необходимо упомянуть в контексте наших рассуждений - это старичок, хозяин квартиры, в которой живет Франц. Многое в его образе отсылает нас к повести Достоевского. В частности, к образу Мурина, который имел на людей странное влияние и мог даже предсказывать смерть. Для него Ордынов (как прежде - Алеша) - это проходящий некую инициацию посредством погружения в тайны его семьи временный постоялец, которому рано или поздно предстоит удалиться. Менетекелфарес, сумасшедший, считающий себя фокусником, а Франца и Марту плодом собственного воображения, также «удаляет» их. Это происходит в день их отъезда на море, где Марта и умирает. В рассказе старичка-хозяина о своей больной жене (при этом предполагается ее душевное заболевание) видится явственная перекличка с Муриным и Катериной. Менетекелфарес - это доведенный до некой предельности образ мистика Мурина, своего рода пародия на него. С другой стороны, Драйер тоже соприкасается с неким колдовством, ведь он причастен созданию «живых» манекенов.

Все три текста поднимают тему жизни, сочетания в ней живого и неживого. В повести «Хозяйка» Ордынов, ученый, изолированный от жизни, приобщается к ее тайнам в таинственном пространстве квартиры Мурина. Рассказ «На плотах» утверждает жизнь вопреки всему: «Жить, не задумываясь над жизнью, жить в меру не своего разумения, а своих сил; любить силу, в чем бы она ни проявлялась, и презирать слабость… <…> идеал этот изображен в лице могучего старика Силана Петрова» (Минский, 1997: 307). В романе «Король, дама, валет» поднимается тема человекоподобных механизмов и механических, неживых людей. Неживое, механическое преследует читателя - выверенная походка берлинцев, Франц, кланяющийся, «как веселая кукла» (Набоков, 2009: 230), Марта «машинально»

поправляющая юбку, «машинально» же что-то «заметив», «ожившие» манекены и т.д. Героям присущ автоматизм мышления. Так, Марта ненавидела все проявления фантазии Драйера, потому что это выбивалось из созданного ею для него образа успешного дельца, считала, что «жизнь должна идти по плану, прямо и строго, без всяких оригинальных поворотиков» (Набоков, 2009: 137). И даже Драйер, «схватив одним взглядом новый предмет, правильно оценив его особенности, <…> уже больше не думал о том, что предмет сам по себе может <…> уже больше не совпадать с тем представлением, которое он о нём составил» (Набоков, 2009: 199). Но, приняв участие в «оживлении» манекенов, он и сам возрождается: больше не находит удовольствия в работе, готов отправиться в путешествие, безутешно горюет о жене, в полной мере осознав любовь к ней. Перед отъездом на море Марта жалуется Францу: «он <Драйер> последнее время такой живой, невозможно живой» (Набоков, 2009: 263).

Все вышесказанное дает нам право предполагать, что, создавая роман «Король, дама, валет», В.В. Набоков переосмыслял и перерабатывал материал как повести «Хозяйка», так и рассказа «На плотах». Максимальная интертекстуальная открытость образов, присущая его творчеству, дает нам возможность думать подобным образом. В процессе анализа мы обнаружили сближение всех трех текстов на уроне сюжета, выделили ряд перекликающихся мотивов, тем и образов. Это любовный треугольник, лежащий в основе сюжета, амбивалентность образа главной героини, образ героя, поданный сквозь призму купечества, мотив болезни и путешествия на лодке, противопоставление живого и неживого. Строя свой текст, Набоков вплетает в него сюжетную канву повести «Хозяйка» и рассказа «На плотах». При этом романтические герои Достоевского превращаются в обыкновенных приземленных людей, а временами их образы даже пародийно снижаются. Если амбивалентность Катерины описана как противопоставление мадонны и ведьмы, то в Марте Франц временами замечает сходство с жабой, а Марье одновременно свойственны черты богини плодородия Мокоши,

Девы Марии и кошки. Драйер, ради смеха влезающий в собственное окно в костюме разбойника, пародирует романтический образ разбойника Мурина. Пародией на еще один образ Мурина - колдуна - можно считать и образ Менетекелфареса, хозяина квартиры, в которой живет Франц. Детективная история, интрига, планируемое убийство - вот тот эффектный сюжет, поражающий воображение, который привлекает Набокова в повести «Хозяйка» и рассказе «На плотах» (а ведь именно в увлечении подобного рода сюжетами он упрекает Горького!). Но, отталкиваясь от романтических идей Достоевского и фольклорно-мифологических концепций Горького, он по-новому расставляет акценты, и в романе «Король, дама, валет» создает собственную версию «преступления и наказания».

ЛИТЕРАТУРА

Горький М. 1969. Полн. собр. соч.: В 25-ти т. - М.: Наука, 1969. Т.2. Рассказы, очерки, наброски, стихи 1894-1896. 654 с.

Достоевский Ф.М. 1972. Полн. собр. соч.: В 30-ти т. Л.: Наука, 1972. Т.1. Бедные люди. Повести и рассказы 1846-1847. 519 с.

Егорова Е.В. 2012. Поэтика ранней прозы Ф.М. Достоевского в художественной рецепции В.В. Набокова (на примере повестей «Двойник», «Хозяйка», «Белые ночи»). Дисс. … канд. филолог. наук. Москва. 248 с.

Набоков В.В. 2009. Собр. соч. рус. периода: В 5 т. СПб.: Симпозиум, 2003. Т.2. 1926-1930. Машенька; Король, дама, валет; Защита Лужина; Рассказы; Стихотворения; Драма; Эссе. Рецензии. 780 с.

Набоков В. 2010. Лекции по русской литературе. Пер. с англ. С. Антонова, Е. Голышевой, Г. Дашевского и др. СПб.: Издательская группа «Азбука-классика». 448 с.

Минский Н. 1997. Философия тоски и жажда воли С. 302-312. - В кн.: Максим Горький: pro et contra: Личность и творчество Максима Горького в оценке русских мыслителей и исследователей, 1890-1910-е гг.: Антология. Спб.: РХГИ. 901 с.

Славянская мифология. Энциклопедический словарь. Изд. 2-е. М.: Междунар. отношения, 2002. 512 с.

Получена / Received: 07.02.2019
Принята / Accepted: 28.02.2019

Humanity space *International almanac* VOL. 8, No 3, 2019: 453-458

Образ тевтонского рыцаря в портретной живописи

К.А. Лудборжа

Санкт-Петербургский государственный академический институт живописи, скульптуры и архитектуры имени И.Е. Репина при Российской академии художеств
199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 17
St. Petersburg State Academic Institute of Painting, Sculpture and Architecture named I.E. Repin at the Russian Academy of Arts
Universitetskaya seafront, 17, Saint Petersburg 199034 Russia
e-mail: karina.l.2036@gmail.com

Ключевые слова: Тевтонский орден, тевтонский рыцарь, эпоха барокко, жанр парадного, полупарадного, исторического портрета.
Key words: Teutonic order, Teutonic knight, Baroque era, genre of ceremonial, half-parade, historical portrait.
Резюме: В статье раскрывается историческая обстановка, ее изменяющийся характер, тенденции, повлиявшие на развитие политической, экономической и культурной жизни Тевтонского ордена. Принимая во внимание подобные исторические условия, осуществлена попытка исследовать творчество художников-портретистов, отражающих ярких представителей Тевтонского ордена на своих полотнах. В аналитический спектр попадает палитра красок и достоверность отображения, игра света-тени и творческая свобода в осмыслении и подаче образного содержания, глубина характеров и видимое обличие, что в своей совокупности во многом олицетворяет жанр парадного, полупарадного и исторического портрета.
Abstract: The article reveals the historical situation, its changing nature, trends that influenced the development of political, economic and cultural life of the Teutonic order. Taking into account such historical conditions, an attempt to explore the work of portrait artists, reflecting the brightest representatives of the Teutonic order on their canvases. The analytical spectrum includes the palette of colors and the reliability of the display, the play of light-shadow and creative freedom in the understanding and presentation of figurative content, the depth of characters and the visible appearance, which in its totality largely embodies the genre of ceremonial, semi-parade and historical portrait.
[Ludborzha K.A. The image of the Teutonic knight in portraiture**]**

С началом реформации в 1517 году, католическая церковь пережила много перемен. Из-за активной религиозной деятельности Мартина Лютера, она постепенно стала терять свой авторитет в обществе. Лишь после заключения Вестфальского мира (1648 г.), который обозначил окончание тридцатилетней войны, затеяв контрреформацию, церковь начала осуществлять

внутренние реформы по восстановлению былого авторитета и престижа в социуме. Римско-католическая церковь в это время ведет активную деятельность – основывала семинарии для повышения нравственного и интеллектуального уровня будущих священников. Образуются новые монашеские ордена. В XVIII веке идеи католической церкви столкнулись в противостоянии с идеями просвещения.

В связи с разделением Германии на более чем 300 самостоятельных государств после заключения Вестфальского мира в 1648 году, в каждом княжестве были свои законы и правила, проводилась независимая политика. Такое положение вещей приводило к беспорядкам и в экономике, что пагубно отразилось на культурном развитии, жизни немецких художников включительно.

Национальные таланты не ценились и финансово не поддерживались. Поэтому люди «художественно-творческих профессий» были вынуждены ехать за границу - во Фландрию, Италию, Голландию. Такое перемещение осуществлялось с целью получить профессиональную подготовку и работу, так как территориальная раздробленность и политическая нестабильность не способствовали возникновению и развитию национальной школы. Учитывая общую ситуацию в социуме, которая влияла на культурную жизнь в целом, можно выделить характерные черты немецкого искусства в XVII веке. В то время немецкие художники, обучаясь у мастеров других стран, перенимали принципы и традиции соответствующих школ (Италии, Фландрии, Голландии). В их работах было ярко выражено эпигонство и рутина. Религиозная ситуация в стране, последствия реформации неблагоприятным образом отразились на уже и так ослабленном Тевтонском ордене. Многие священники, изменившие католической вере, все же остались служить ордену, вследствие чего возникла своеобразная ситуация не только в стране, но и внутри ордена. Вместе с римско-католическим вероисповеданием одновременно существовало евангельско-лютеранское и кальвинистско-реформаторское. Этот период в истории еще называют эпохой троеверия.

На фоне вышеупомянутых перемен, после перехода великого магистра Альбрехта Гогенцоллерна фон Бранденбурга-

Ансбаха в 1525 году под своды лютеранства, Тевтонский орден потерял свою военную мощь на политической арене и существовал как религиозная организация, которая в дальнейшем обретала более светский характер. В эпоху Барокко, благодаря идеям Просвещения изменилось мировоззрение социума, поменялось отношение к Богу. В это время появился интерес к тайным обществам, а точнее, к ложам «Вольных каменщиков». Трансформация мировоззрения происходила также и внутри орденского братства. Оно стало более светским. В то время, уйдя с военной «сцены», орден продолжал существовать более незаметно. Рыцари ордена сняли свои белые плащи и доспехи. В мирской жизни они отличались всего лишь тем, что носили на шее черный лапчатый крест. Вместе с тем изредка появлялись в полном обмундировании на празднествах, торжественных собраниях.

Обращают на себя внимание камерные портреты рыцарей, выполненные художниками эпохи Барокко. Изображения тевтонских магистров и ландмейстеров представляют собой портретный жанр, (парадный и полупарадный портрет), в котором художник подчеркивал их величественность, значимость, отображая, как правило, в военной форме с доспехами.

Замечательный пример полупарадного портрета являет работа австрийского художника эпохи Барокко Мартина ван Майтенса «Хох унд Дойчмайстер Карл Александр Лотарингский», написанная в 1743 году. В его картине 37-летний принц лотарингский, будучи фельдмаршалом, уже одержал победу при Браунау и стал герцогом Баварии. На полотне об этом свидетельствует его орден на толстой красной ленте, по цвету сочетающийся с алой герцогской мантией.

На картине фигура герцога, учитывая формат, расположена ближе к центру. Определенное настроение придают драматически острые тени, яркость и локальность цвета, подробная детализация образа, подчеркнутая разница в текстуре одежды, доспехов, регалий и нейтральный, темно-серый, а также как будто затянутый грозовыми облаками фон.

Другой существующий портрет показывает герцога, который уже стал великим магистром Тевтонского ордена. Так

как время написания портрета неизвестно, можно лишь предположить, что она выполнена в XVIII веке, в русле жанра полупарадного портрета. Действительно, очевидны: торжественность изображаемого, детализация регалий в процессе написания картины. Портрет отличает от предыдущего: не столь локальное отображение цветовых пятен. Художник не заостряет внимание на различиях в текстуре одежды, детальном отображении металлических доспехов. Резкий переход зеленого цвета в коричневый, сочетающийся с белыми фоновыми облаками, лишь усложняет восприятие главного героя в картине.

Своеобразная компиляция исторического и парадного портрета присутствует в картине Фердинанда Мюллера «Потрет Генриха Вальпота фон Бассенхайма», написанной в середине XIX века. Художник подчеркнул огромную историческую роль первого великого магистра, отобразив его в богатом и строгом парадном потрете, одетого в доспехи образца XVIII века. Обращает на себя внимание белый плащ с характерным черным крестом, в серебряной окантовке и золотым орнаментом в центре.

Этот портрет является собирательным образом с некоторой долей вымысла и идеализации. Сведения о том, как по-настоящему выглядел родоначальник Ордена, правивший 1198-1200 гг. в Акре, весьма скупы. О его приблизительных чертах можно судить в основном лишь по каменной статуе великого магистра, которая находится в Бассенхайме, на Вальпот-Платце в Германии. Скупость документальных источников не вызывает сомнений. Его биография в основном основана на исторических теориях и гипотезах, нежели на реальных фактах.

Не смотря на переменчивость тенденций, картина написана в жанре парадного портрета. Она отличается от предыдущих примеров тем, что художник отображал не своего современника, а историческую личность, жизнь которой относится еще к XII веку. Художественное произведение содержит в себе не только черты парадного портрета, но и историческую содержательность. Лаконичность, строгость в подаче художественного материала, жанрово-стилистическая выдержанность успешно отображают значимость героического образа в истории Тевтонского ордена.

Основные принципы парадного портрета прослеживаются

в работе Адольфа Пирша «Портрет ландмейстера Утрехтского баллея в Нидерландах Аннэ Виллема Якоба Юста, барона Нагеллского» (1929), отражающей период его правления. Светлый силуэт ландмейстера удачно выделяется на темно-бордовом фоне. Как и выше упомянутые парадные и полупарадные портреты, в картине А. Пирша Аннэ Виллем Якоб Юст изображен в парадных доспехах, белом плаще с черным крестом в серебряной окантовке (золотая или серебряная окантовка черного креста определяла принадлежность к правящему составу ордена). На золотистой драпировке, изображен герб его баллея[1]. От предыдущих портретов картина отличается заметной живописностью и творческой свободой, что было свойственно для конца XIX, начала XX веков. Изображаемые доспехи барона совмещают в себе игру света и цвета, таким образом, подчеркивая роскошь, статус и великолепие портретируемого.

Следует заметить, что жанр парадного, полупарадного и исторического портрета сохраняет свои принципы в композиции и колорите, лишь немного трансформируясь в технике исполнения согласно отображаемому стилю и эпохе. В парадных портретах рыцарей Тевтонского ордена в технике исполнения не допускалась «вольность кисти». Благодаря такому приему достигалась максимальная реалистичность, достоверность изображения богатых тканей – бархат, шелк, атлас и блеск металла - доспехи, ордена, регалии. К концу XIX и в начале XX столетий внимание уделялось уже живописности и выразительности силуэта, что местами создавало резкую границу по отношению к фону, а также эффект глубины.

Основываясь на выше изложенном материале, можно заключить то, что портрет остался тем жанром, в котором продолжал существовать образ тевтонского рыцаря. Вместе с тем жанр жил своей естественной жизнью, впитывая в себя своеобразные черты гениальности художников и национальной

[1] Баллей (нем. Ballei, в Средневековье встречалось также Balliva, Ballia) - территориальные владения, принадлежавшие в Средние века рыцарским орденам (тамплиерам, Иоаннитам, Тевтонскому ордену и другим). Управлением в баллее занимался комтур баллея (в Тевтонском ордене - ландкомтур). Баллей включал в себя несколько комтуров.

жанрово-стилистической специфики. На рубеже XVII и XVIII веков, в эпоху позднего барокко представители вышеупомянутого религиозного общества облачались в латы, надевали плащ с характерным черным лапчатым крестом с серебристой или золотистой окантовкой. Как правило, образ дополняли соответствующими определенному званию или статусу регалиями для того, чтобы отображаемый мог предстать перед зрителем во всем своем великолепии, подчеркивая высоту положения, собственное величие. Таким образом, понятие «рыцарь» больше не подразумевает воина, верного своему сюзерену и церкви, защитника женщин и детей, сирот и убогих. В результате изменений в религиозной жизни социума образ тевтонского рыцаря обретает более светский, элитарный характер. Соответствующие высокопоставленные персоны надевали доспехи эпизодически, лишь для того, чтобы подчеркнуть свою значимость, уровень былой власти.

ЛИТЕРАТУРА

Акунов В.В. 2017. История Тевтонского ордена. М.: Вече. 320 с.

Басин Е.Я. 1986. К определению жанра портрета (на материале советского живописного портрета 1960—1970-х годов). - Советское искусствознание. 20: 175-195.

Искусство портрета. Сборник статей. Под ред. А.Г. Габричевского. М.: Государственная академия художественных наук, 1928 (1927). [4] +193 с + 17 ил.

Каган М.С. 1972. Морфология искусства. Л..: Искусство. 434 с.

Лазарев В.Н. 1937. Портрет в европейском искусстве XVII века. М.; Л.: Искусство. 96 с.

Прусс И.Е. 1974 Западноевропейское искусство XVII века. Серия `Малая история искусств` в 10 т. Введение и ред. А.М. Кантора. Дрезден - М.: VEB Verlag der Kunst - Искусство. 384с., илл.

Schmarsow A. 1897. Beiträge zur Ästhetik der Bildenden Künste (Band 2): Barock und Rokoko: eine kritische Auseinandersetzung über das Malerische in der Architektur. Leipzig: S.Hirzel. IV, 145, XII s.

Tumler. P.M. 1955. Der Deutsche Orden im Werden Wachsen und Wirken bis 1400 mit einem Abriß der Geschichte des Ordens von 1400 bis zur neuesten Zeit. Panorama. W. 744 s.

Waetzoldt W. Die Kunst des Porträts. Leipzig: Einfuhrung in die bildenden Künste, 1- 1908, 2-1912. 451 s.

Получена / Received: 13.02.2019
Принята / Accepted: 28.02.2019

О ЖУРНАЛЕ

«Гуманитарное пространство». Международный альманах. (“Humanity space”. International almanac) издается с 2012 года. Публикует статьи, являющиеся результатом научных исследований. К печати принимаются оригинальные исследования, содержащие новые, ранее не публиковавшиеся результаты, обзоры, аналитические и концептуальные разработки по конкретным проблемам гуманитарных, и естественнонаучных наук.

Издание зарегистрировано в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2226-0773).

Выходит 4 номера в год, а так же дополнения в виде приложения к журналу.

Альманах представлен во многих базах данных и каталогах: Zoological Record, ZooBank, EBSCO, ERIH PLUS, Genamics JournalSeek, Google Scholar, Интеллектуальная система тематического исследования наукометрических данных (ИСТИНА), Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и др.

В связи с Федеральным законом от 29 декабря 1994 г. № 77-ФЗ «Об обязательном экземпляре документов», экземпляры сдаются в «Российскую книжную палату / филиал ИТАР-ТАСС». Один экземпляр, остается в «РКП / филиал ИТАР-ТАСС», который является единственным источником Государственной регистрации отечественных произведений печати и отражения их в государственных библиографических указателях.

Издание поступает в основные фондодержатели РФ, перечень которых утвержден в законодательном порядке в соответствии с приказом Министерства культуры Российской Федерации от 29 сентября 2009 г. № 675 г. Москва «Об утверждении перечней библиотечно-информационных организаций, получающих обязательный федеральный экземпляр документов».

Осуществляется дополнительная адресная рассылка по территории РФ и Зарубежью.

ABOUT THE JOURNAL

"Humanity space". International almanac has been published since 2012. In it there are published the articles that are the scientific researches' results. Texts could be original research, containing new, previously unpublished results, surveys, analytical and conceptual manuscripts on specific issues of the humanities, natural and medical sciences.

Publication is registered in the ISSN International Centre in Paris (identification number printed version: ISSN 2226-0773).

The journal is published 4 issues per year, as well as additions to an annex to the journal.

Almanac is presented in many databases and directories: Zoological Record, ZooBank, EBSCO, ERIH PLUS, Genamics JournalSeek, Google Scholar, Intellectual System of the Thematic Research of Scientific Metric Data (ISTINA), Russian Science Citation Index (RSCI) etc.

In connection with the Federal Law of December 29, 1994 No 77-FZ "On Obligatory Copy of Documents", copies shall be in "Russian Book Chamber / Branch ITAR-TASS". One copy remains in "Russian Book Chamber / Branch ITAR-TASS" which is the only source of state registration of Russian printed publications, and their reflection in the state bibliographies.

The publication goes to major holders of the Russian Federation, the list of which is approved by law in accordance with the order of the Ministry of Culture of the Russian Federation dated 29 September 2009 Moscow No 675 "On approval of the lists of library and information organizations receiving federal mandatory copy of the documents".

It is performed additional mailing in the Russian Federation and abroad.

Содержание // Contents

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGICAL SCIENCES

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PSYCHOLOGICAL SCIENCES

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PHILOLOGICAL SCIENCES

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ / ART HISTORY